

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE FILOSOFÍA**

**Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política  
II (Ética y Sociología)**



**LA ENSEÑANZA DE VALORES A TRAVÉS DEL  
SIMBOLISMO LITERARIO E INTEGRACIÓN ARTÍSTICA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**María Amalia León Cabral**

Bajo la dirección de los doctores  
Manuel Maceiras Fafián  
María Antonietta Salamone

**Madrid, 2011**

**ISBN: 978-84-695-0751-3**

**©María Amalia León Cabral, 2011**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA.

Departamento de Filosofía del Derecho Moral y Política II  
(Ética y Sociología)



TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DE VALORES  
A TRAVÉS DEL SIMBOLISMO LITERARIO  
E INTEGRACIÓN ARTÍSTICA

DOCTORANDA

María Amalia León Cabral

MADRID 2011







UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA.

Departamento de Filosofía del Derecho Moral y Política II  
(Ética y Sociología)

PROGRAMA DE DOCTORADO

FILOSOFÍA Y LENGUAJE:  
LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA EN EL DESARROLLO  
PERSONAL Y SOCIOCULTURAL



TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DE VALORES  
A TRAVÉS DEL SIMBOLISMO LITERARIO  
E INTEGRACIÓN ARTÍSTICA

DOCTORANDA

María Amalia León Cabral

DIRECTORES

Manuel Maceiras Fafián  
María Antonietta Salamone

MADRID 2011



## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo presentar y demostrar las posibilidades pedagógicas del uso de la literatura con apoyo integrado de las artes. A partir del simbolismo literario, la autora sitúa sus objetivos particulares en convertir el tradicional análisis escolar de textos literarios en una *experiencia estética* que involucre al educando en un proceso educativo transformador de sus categorías estéticas y en sus valores éticos. Asumida como experiencia literaria el lector-educando dialoga con la obra, a partir de las evocaciones que ésta le genera a su imaginación. Activada por el texto literario, esta imaginación es luego cultivada mediante el apoyo de otras artes (visuales y musicales), cuyas temáticas sean afines con la trama seleccionada en el texto literario. Este ejercicio produce en el educando una selección estética (estilo y formas) y ética (su propia reacción a la historia laborada).

Para consolidar y lograr articular-refinar los cultivos y las apropiaciones estéticas alcanzadas en el ejercicio, el educando es invitado a la práctica de la escritura, mediante la cual éste se convierte en autor de sus propias historias y reconoce concomitantemente sus propios estilos de expresión estética y los principios éticos personales, al confrontarlos con otros o poniéndolos a prueba en su manifestación escrita.

Esto procura la transformación de la experiencia estética en vivencia. En este trabajo, basado en una experiencia docente de más de treinta años como profesora de literatura en los niveles de educación secundaria, introducimos primero los fundamentos filosóficos y lingüísticos sobre los cuales se estructuran los comportamientos y configuraciones de la personalidad del ser humano. A seguidas la autora presenta la metodología y procedimientos prácticos-pedagógicos de su propuesta. La tesis concluye con la presentación empírica de los hallazgos cuantitativos y cualitativos de la aplicación del modelo propuesto, utilizando una población de adolescentes, estudiantes del nivel escolar de secundaria de República Dominicana.

**PALABRAS CLAVE:** *simbolismo, literatura, experiencia, estética, pedagogía, valores.*



## ABSTRACT

From an experiential aesthetic exercise of reading as a dialog between the reader's imagination and literary texts to a creative process of writing the result of that dialogue, the aim of this thesis is to present a pedagogical model for the teaching of literature, integrating the arts (visuals and musical and visual) as supporting tools for fostering imagination among students. Moving from traditional secondary education approaches to learning about literature as text-centered activity to a more participative, democratic and artistic mode of learning about literature as art, the author presents firstly both the philosophical and linguistic theoretical foundations that structure students' behavior from aesthetics to ethics patterns, becoming the exercise into a reflexive life experience for the learner. In the thesis second part, the pedagogical methodology and procedures are presented with the following results (quantitative and qualitative) taken from its applications in high school classrooms in the Dominican Republic.





## DEDICATORIA

*A Dios, por el aliento  
y por todas las bendiciones que me acompañan.*

*A Marcos, por SER siempre presente en mi vida...  
por un “sí” que se renueva continuamente, con mayor certeza  
y con manecillas de eternidad.*

*A cada uno de mis tesoros:  
Sarah Amalia, por ser gracia tesonera,  
pasión sensible a ritmo de libertad.  
Marcos José, por ser serenidad que sostiene,  
equilibrio que fluye con la vida.  
Nina, por ser autenticidad que desnuda  
y coraje e impulso que no cesa de sorprender.*

*A Lidia por la valentía que la viste  
y la resiliencia que le permite llenar los espacios  
de ternura y dignidad.*

*A GG y Luicho por su complicidad  
ocurrente y amorosa.*

*A José por ser melodía  
que siempre acompaña la posibilidad de soñar...  
A Petrica por dar fe de tenacidad...  
Y hacer el sueño realidad...  
A ambos por construir juntos una cuna amorosa  
que aun se mece al compás de la utopía.*

*A mi patria, a su gente de nobles verdades;  
suelo generoso de cándidas bondades...  
que sustenta la narración de una historia común,  
de riquezas por descubrir...*



## AGRADECIMIENTOS

Profesor Maceiras, por abrir compuertas de nuevos aprendizajes y conocimientos, hondas profundidades y vuelo de alas grandes que redefinen la libertad. Entrega, humildad y generosidad. Ejemplo vivo del ideal de maestro que sueño ser.

A Joseline y mis compañeros de doctorado, por su constancia y desbordante entusiasmo, impulso imprescindible para llegar al final.

A la Comunidad Educativa Lux Mundi, a Leonor, por proveer un espacio de apoyo, sostén y por su contagiosa adicción al aprendizaje.

A mis alumnos, razón de ser de mi quehacer y maestros humildes de las más significativas lecciones...

A Lourdita, porque tu magia permite la realidad de lo imposible, convierte lo ordinario en exquisito y el trabajo en gozo.

A Juan Miguel, por ser y estar a plenitud.

A Ingrid y las contertulias de “La Generación Encontrada” por ser chispa que enciende la luz de la buena literatura.

A Marité, Luchy y Claudia por propuestas y proyectos desbordados de entusiasmo por un mejor porvenir.

Al Centro León, a Rafael Emilio, por vestir de arte la acogida y el encuentro... tanto el propio como el de la alteridad...

A Rosa, por permitirme ver desde la oruga, la grandeza de unas alas que finalmente, volarían en libertad.

A don Arístides y a Darwin por traducir la palabra a música....

A Joel, por un ojo paciente lleno de frescura para captar los momentos que permanecen.

A María Irene por su disposición, profesionalidad y la riqueza de su espontaneidad.

A la Universidad Complutense de Madrid y mis profesores, en especial Luís, Emilio y Carmen por compartir el conocimiento y su humanidad.



# ÍNDICE

Introducción	15
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y LINGÜÍSTICOS DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y ÉTICA</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>DE LA EXPERIENCIA A LA VIVENCIA</b>	<b>37</b>
1 La personalidad como apertura y emergencia	40
2 Progreso de la actividad mental: innatismo e interaccionismo	46
3 La experiencia humana y su amplitud	51
4 El lenguaje como experiencia fundamental	55
5 De la experiencia a la vivencia	71
6 Corolarios educativos	76
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LA PERSONA: IDENTIDAD ÉTICA Y EDUCACIÓN</b>	<b>79</b>
1 La persona como dignidad y valor supremo	80
2 Dimensiones biográficas de la persona	85
3 Desarrollo de la identidad personal y moral	93
4 Educación y espíritu ilustrado: responsabilidad ante sí mismo	109
5 Orientación ética de la práctica pedagógica	112
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>INTERPRETACIONES DE LA EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA</b>	<b>115</b>
1 La retórica como estímulo de la educación moral	116
2 El lenguaje, expresión conceptual y valoración ética: Aristóteles	118
3 La vinculación entendimiento/lenguaje en el racionalismo	121
4 La relación entendimiento/lenguaje en el empirismo	125
5 El lenguaje como mediación cognitiva, educativa y moral	128
6 El poder creador del espíritu y el efecto reversible del lenguaje: Humboldt	136
7 El principio de la relatividad lingüística	151
8 La experiencia lingüística: dialéctica interior/exterior	159
9 Corolarios educativos	165
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>LA EXPERIENCIA ESTÉTICA</b>	<b>165</b>
1 Significado de signo y símbolo	166
2 La experiencia estética: mundo real y mundo simbolizado	171
3 La simbolización, aptitud originaria del espíritu	189
4 Motivaciones antropológicas del simbolismo	194
5 Corolarios educativos	207

<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>TRÁNSITO DE LO POÉTICO A LO PRÁCTICO</b>	<b>209</b>
1 Eficacia psicológica de la experiencia estética	211
2 Implicaciones biográficas de los textos narrativos	222
3 Interpretación y aplicación y del significado de los textos	231
4 El texto como acontecimiento: fenomenología de la lectura y gramatología	239
5 Legitimación simbólica de roles e instituciones	249
6 Corolarios educativos	257
 <b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>PEDAGOGÍA DEL ANÁLISIS INTEGRADO:</b>	
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	<b>261</b>
1 Dewey la educación estética y el ideal democrático	262
2 Greene y la activación de la imaginación	267
3 Rosenblatt y la teoría transaccional	271
 <b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>PEDAGOGÍA DE LA LITERATURA</b>	
<b>COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA</b>	<b>275</b>
 <b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS</b>	
<b>DEL ANÁLISIS INTEGRADO</b>	<b>277</b>
1 El encuentro artístico con la obra de arte	280
2 La historicidad de la obra	280
3 La transacción	281
4 La autoridad	282
5 Explicación metodológica	283
6 Práctica de la metodología integrada	294
 <b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>RESULTADOS Y TENDENCIAS</b>	
<b>DE LA APLICACIÓN</b>	
<b>DEL ANÁLISIS INTEGRADO</b>	<b>341</b>
1 Resultados y tendencias cuantitativos	341
2 Resultados y tendencias cualitativos	364
 <b>Conclusión</b>	<b>373</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>385</b>
<b>Anexos</b>	

## INTRODUCCIÓN

En estas páginas introductorias haremos explícitas las motivaciones, objetivos, estructura y método de la investigación que presentamos como tesis doctoral, con el propósito de responder a las exigencias de claridad y coherencia propias de un trabajo de esta naturaleza.

### 1. MOTIVACIONES EDUCATIVAS Y PROPUESTA TEMÁTICA

Adelantando la formulación conceptual de sus objetivos, expondremos, en primer lugar, las razones de orden profesional que motivaron la investigación que constituye la totalidad de nuestro trabajo.

MOTIVACIONES DOCENTES Y PUNTOS DE PARTIDA. El propósito de fondo que motiva nuestra tesis es la experiencia docente de más de treinta años como profesora de Literatura en los niveles de educación secundaria, desde la que formulamos la siguiente pregunta problemática: ¿Cómo encontrar una posibilidad pedagógica innovadora que medie entre la formación tradicional escolar, que apunta hacia la adquisición de conocimientos y competencias cognitivas, y la formación literaria que procura el desarrollo de la formación humanística axiológica?

Es conocida, como pone de manifiesto la literatura pedagógica, la estandarización que se produce a través de la instrucción escolar tradicional que, por un lado, se orienta a la transmisión teórica de las materias escolares y, por otro, debe orientar la práctica en las aulas a través de las artes para alcanzar una educación con sentido humanístico y moral.

Esta duplicidad desemboca generalmente en ejercicios que se cancelan mutuamente o, en el mejor de los casos, se riñen (*se enfrentan*) por la orientación no coincidente que las anima. Así es porque el ejercicio escolar tiende a garantizar la adquisición de conocimientos, lenguajes y habilidades comunes y compartidos por todos los estudiantes, y la formación humanista debe tender a consolidar la personalidad individualizada de cada educando.

A pesar de la tensión entre la enseñanza de la literatura encaminada a transmitir conocimientos y su función como instrumento de formación humanística, nuestra tesis se sustenta en la certeza de que es posible la conjunción de uno y otro objetivo, ambos indispensables en una educación de calidad. Y esto porque la enseñanza de la Literatura puede configurar una auténtica experiencia artística que ejerza de mediación para construir el desarrollo educativo de la conciencia ética, tanto desde una perspectiva común compartida en el aula, como desde la perspectiva de la individualidad de cada educando.

Como todo profesor sabe por su experiencia docente, el estudiante suele limitar su experiencia estética al ejercicio clásico del análisis crítico literario, a modo de comentarista neutro, sin implicación personal en el sentido de los textos, y sin involucrarse en cuanto pueda enriquecer su aprendizaje para convertirse en crítico de la obra de arte y, a su vez, intentar formarse a sí mismo para una obra literaria propia. Sin embargo, tenemos la convicción de que, siguiendo una adecuada metodología, la enseñanza de la Literatura puede generar una experiencia de *estética integral*. Con esta expresión quiero decir que el educador debe actuar en el aula con criterios y métodos encaminados a que el aprendizaje de la Literatura por parte del alumno sea una auténtica *fuentes de vivencias*, esto es, de motivaciones e impulsos interiores que movilicen la totalidad de su subjetividad. A sugerir y justificar tales criterios y métodos se encamina la totalidad del trabajo que presentamos.

MODELO COGNITIVO ACTIVO. La *experiencia estética integral* implica la adopción de un modelo de cognición polivalente cuyo objetivo sea transformar la actividad escolar



ordinaria en una implicación artística que alcance a la educación de las emociones y los sentimientos, además de transmitir conocimientos, sin provocar la homogeneización de formas de pensar, esquemas de referencia o hábitos mentales. Esto supone convertir al aula en un taller creativo, donde el texto sea una pieza viva que funja de punto de partida que provoque un punto de llegada, superando el concepto clásico del análisis de textos. En este espacio/taller, el educando debe tener la oportunidad de expandir o refinar sus Categorías de Entendimiento y Representación, ensanchando su perspectiva horizontal (imaginación) y elevando su amplitud vertical (cognición) a través de la acción artística vinculada a los textos. Eso es lo que queremos expresar con el concepto “*experiencia estética integral*”, por el que se pretende dejar claro que la Literatura cumple su función humanística cuando los textos alcanzan a movilizar, no sólo el entendimiento, sino el ámbito de los afectos y las conductas, esto es, la esfera ética.

ACLARACIÓN DEL CONCEPTO “EXPERIENCIA LITERARIA”. La experiencia literaria es una concreción o limitación de la experiencia estética, y quiere expresar los efectos que una obra, apreciable por su valor literario, provoca en quien la lee e interpreta con interés. Por tanto, con la expresión “experiencia literaria”, queremos decir que la Literatura debe ser aprendida y practicada de tal modo que genere *vivencias*, esto es, efectos y motivaciones perdurables en la conciencia del alumno. En obras dotadas de singular valor expresivo/simbólico, derivado de sus cualidades estéticas, tales efectos se amplían hasta la provocación de sentimientos, pasiones y afectos, en una escala de intensidades que van de lo más digno y noble a lo más indigno y perverso. El concepto “experiencia literaria”, por tanto, pone el acento en esa eficiencia psicológica y moral capaz de ser provocada por la obra literaria. Por precisión obligada, en el capítulo cuarto analizaremos el concepto de “experiencia estética”, aplicable a otros campos del arte, pero nuestro interés se orienta hacia su concreción en la literatura.

Recurrimos al concepto “experiencia” y no al genérico “efecto literario o efecto estético” precisamente para poner de manifiesto que la lectura e interpretación de obras literarias genera percepciones análogas a las de cualquier otra experiencia sensible signi-

ficativa y durable, como puedan ser las que recibimos por la visión reiterada de una persona querida, por la contemplación de un paisaje admirable, la audición de una sinfonía o la sensación que transmite un alimento.

A nuestro juicio, la enseñanza de la literatura como acto puramente escolar, no genera por sí misma la “experiencia literaria”, sino que requiere una particular metodología lectora e interpretativa, para que se haga efectiva esa implicación o connivencia psicológica, moral o afectiva. Este supuesto justifica que en los capítulos correspondientes analicemos las condiciones antropológicas de la experiencia en general, para precisar la metodología adecuada que alcance a suscitar la experiencia estética, en cuyo contexto se inscribe la experiencia literaria.

No cabe duda que las demás artes, tanto la plástica como la música, la danza y el teatro, pueden actuar con igual profundidad y eficacia provocando experiencias análogas en el educando. Pero nuestro actual propósito se circunscribe al ámbito de la Literatura, si bien con las referencias obligadas a la experiencia estética en general.

Diremos también que, si bien las motivaciones de nuestra tesis son educativas, los efectos de la experiencia estética y literaria van mucho más allá del ámbito escolar, puesto que sus derivaciones son aplicables, a nuestro entender, no sólo al período de la adolescencia, sino a cualquier lector atento al sentido total y completo de los textos literarios. La Literatura es una palestra educativa para todas las edades.

## 2. EDUCACIÓN EN VALORES Y EXPERIENCIA ÉTICA

Si en su propio título aparece la referencias a los valores, es porque ellos son el horizonte al que apuntan los objetivos de la tesis. A nuestro entender, el sintagma “educación en valores” implica cierta redundancia, en cuanto que “educar” es indisociable de la

tarea de “valorar”. Dicho en términos sintéticos: no hay educación neutra. Ahora bien, en la intención de nuestra investigación se pretende atribuir a la enseñanza de la literatura una mediación privilegiada para transmitir y consolidar aquellos valores específicos que se encuentran contextualizados en las obras concretas que se seleccionan para enseñar y estudiar en las clases. Es bien sabido que en la infinita variedad de textos literarios aparecen valores y sus contrarios muy diferenciados, desde los más dignos y apreciables a los considerados detestables. Ahora bien, esto implica dos exigencias:

- a. Establecer referencias éticas a partir de las cuales se juzgue todo aquello (acción, cualidad, atributo, etc.) que se considera un valor educativo (positivo) o un contravalor (negativo).
- b. Programar y planificar la enseñanza de la Literatura para que los textos que se van a enseñar en las aulas sean aquellos en los que aparecen los valores educativamente positivos y preferentes para ser transmitidos al educando.

Tales exigencias son las que justifican el capítulo segundo de nuestra tesis, en el que abordamos el problema fundamental de la *dignidad de la persona*, como referencia axiológica básica, que permite la relación entre *identidad ética y educación*.

### 3. OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA INVESTIGACIÓN

Ya preanunciado en los apartados anteriores, los conceptos que acabamos de aclarar adelantan el objetivo fundamental de nuestra tesis que consiste en:

*Investigar con qué criterios, motivaciones y métodos educativos prácticos, la enseñanza de la Literatura, mediante el ejercicio de introspección, conocimiento de sí y la práctica del discernimiento, puede contribuir al fomento de valores ético/morales,*

*estéticos y afectivos, así como valores en general, entre ellos los comunicativos, sociales, políticos o utilitarios.*

Este objetivo supone enlazar el ámbito variable y mudable de las experiencias literarias escolares, con el de la axiología, que implica criterios con mayor estabilidad, a partir de los cuales puedan orientarse juicios de valor, criterios y conductas de aquellos que hayan pasado por la lectura comprensiva e interpretación de los grandes textos. Hacer ver que este objetivo general no es una opción gratuita, constituye el propósito de fondo de los diversos capítulos de la primera parte de la tesis. En ellos se argumenta esa función mediadora entre la mutabilidad de las experiencias literarias y la estabilidad necesaria de la esfera axiológica de la que es inseparable toda personalidad educada, esto es, con identidad responsable de sí misma.

El educador se verá en la coyuntura de seleccionar y establecer preferencias de unas obras sobre otras, porque su finalidad no es sólo enseñar literatura sino deducir de ella aquellos valores que, por grandes que sean las disidencias, se consideran útiles o necesarios para la educación, entendida como desarrollo o promoción consciente de las posibilidades específicamente humanas.

#### 4. SUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL OBJETIVO FUNDAMENTAL DE LA TESIS

Toda la argumentación de la tesis se sustenta en algunos supuestos de fondo que es necesario hacer explícitos, porque de ellos se deriva la coherencia y pertinencia de su propio objetivo fundamental. Son los siguientes:

a. La identidad de los seres humanos, esto es, los atributos o caracteres por los que cada persona se diferencia de las demás, no está biográficamente clausurada y acabada, ni es educable sólo a partir de las disposiciones de su dotación genética, sino que es un

proceso mejorable mediante los aportes de la experiencia, entre los que la educación juega el papel determinante.

b. Las experiencias más significativas son aquellas que generan *vivencias*, esto es, que se interiorizan con efectos sobre la propia conciencia, desde el punto de vista intelectual y afectivo, con consecuencias en el ámbito de las conductas y comportamientos. El concepto fenomenológico de *vivencia* viene a ser, en nuestro contexto, el pivote sobre el que se sustenta la eficacia que atribuimos a la experiencia literaria. Así pretendemos dejarlo claro desde el capítulo primero.

c. La experiencia lingüística, esto es, reconocernos como sujetos hablantes, es una de las contribuciones más eficaces a la configuración de la identidad personal, según las psicologías más destacadas<sup>1</sup>. Saber hablar es el primero y más eficaz medio de socialización, esto es, el lenguaje es la contribución fundamental por la que el individuo se reconoce como miembro de la totalidad humana. A su vez, la lectura es un vehículo mediante el cual se van adquiriendo conocimientos que permiten ir forjando la personalidad adulta.

d. En el contexto de la experiencia general del lenguaje, la experiencia literaria, asociada a la lectura y a la interpretación de obras literarias, contribuye a la génesis de vivencias de gran calado en la conciencia del lector, precisamente porque emanan de su encarnación en personajes, tipos, caracteres o situaciones reales. Esta personificación localizada afecta al lector/intérprete con tanta o mayor eficacia que las experiencias asociadas a los demás sentidos.

e. Por sus profundos efectos en el lector, la experiencia literaria no es una más entre las experiencias humanas, porque la aproximación a las obras literarias implica permanente renovación del contexto psicológico, sociológico y espiritual del lector, que por su

---

<sup>1</sup> Aunque más adelante se justifica este supuesto con otros testimonios, adelantamos aquí que esta es la conclusión de autores como: Vygotsky, L.S., *Pensamiento y Lenguaje*, Paidós, Barcelona, 1995. En la actualidad: Chomsky; N., *El lenguaje y el entendimiento*, Seix Barral, Barcelona, 1971.

sentido se sobrepone a la reiteración de las experiencias cotidianas. Cada lectura de una obra literaria implica una génesis de nuevas vivencias, inesperadas e insospechadas antes de leerla. La literatura no es sólo mediación para revelar y ofrecer valores, sino para fortalecerlos o cambiarlos, en dependencia de aquellas actitudes, conductas y personificaciones simbólicas que en la obra se realzan, exaltan, rechazan o vituperan.

## 5. ARTICULACIÓN

### TEMÁTICA EN DOS PARTES

La investigación que presentamos se articula en dos partes muy diferentes, tanto por la temática como por el método de su elaboración, si bien vertebradas por las motivaciones y propósitos comunes que hemos enunciado. Sin embargo, como se verá, cada una de estas partes se propone objetivos específicos bien perceptibles en ellas.

**PRIMERA PARTE. DETERMINACIÓN CRÍTICA Y DOCUMENTADA DEL OBJETIVO DE LA TESIS.** Implícitos en el objetivo fundamental que hemos enunciado, se encuentran los objetivos subsidiarios que se discuten y documentan en cada capítulo, cuya ordenación obedece a una secuencia lógica en la que cada uno deja sentados los conceptos que solicita el siguiente. Hemos puesto especial atención en aclarar, aunque de forma somera, cuantos asuntos e incluso conceptos se van introduciendo a lo largo de la investigación.

Obedeciendo a estas exigencias lógicas y metodológicas, el orden y objetivos de los capítulos de esta primera parte es el siguiente:

**CAPÍTULO 1. *De la experiencia a la vivencia.*** Se investigan las bases antropológicas sobre las que se sustenta la tesis, sin pasar por alto ninguno los conceptos fundamentales a los que recurrimos. En primer lugar, abordamos la concepción filogenética del ser humano, ya que nada podría perfeccionarse, tampoco por los efectos de la experiencia literaria, si la identidad personal no fuese realidad abierta y perfectible. Se clarifica el

concepto general de experiencia y el de *vivencia*. Con el trasfondo crítico hacia el radicalismo de ciertas tesis cognitivistas, nos adherimos a la mentalidad fenomenológica que reconoce efectos subjetivos al acto mismo de hablar y de escribir. El capítulo se cierra con los corolarios que afectan a nuestros propósitos educativos.

**CAPÍTULO 2. *La persona: identidad ética y educación.*** Siendo el nuestro un trabajo que se orienta a fines educativos, este segundo capítulo pretende hacer explícita la *Filosofía de la Educación* que, por una parte, sustenta y orienta la investigación y, por otra, adelanta el tipo de persona y de valores al que debe contribuir la experiencia literaria. Estas referencias son necesarias para justificar el concepto de valor y para establecer una escala de valores. En el capítulo se concluye en la no neutralidad educativa.

**CAPÍTULO 3. *Formulaciones de la experiencia lingüística.*** La experiencia lingüística no ha tenido una formulación homogénea a lo largo de la historia. Se le han atribuido funciones cognitivas, morales y sociales muy diferenciadas. A esta diversidad de puntos de vista se dedica el presente capítulo, que no tiene pretensiones históricas, sino sistemáticas. Con ello queremos decir que seleccionamos y privilegiamos unas formas de pensar sobre otras, tomando como criterio su contribución a la argumentación general de la tesis, que es establecer la relación entre experiencia estética y experiencia ética o axiológica.

**CAPÍTULO 4. *La experiencia estética.*** En el lenguaje literario, así como en las obras de arte en general, es donde se generan *vivencias* que no alcanza a producir el lenguaje usual. Tal supuesto justifica la investigación específica de este capítulo. La obra literaria, como toda obra de arte, abre hacia nuevas formas de ver el mundo, de interpretarlo y de vivirlo, tanto individual como colectivamente. El asunto tiene particular vigencia en nuestra actualidad, en la que son muy notables las tentativas que señalan la profunda significación antropológica de la literatura. Así lo confirma una autorizada opinión:

“Nunca como ahora la Literatura había reflexionado tanto sobre sí misma. Pues bien, si observamos, en visión panorámica, el gran caudal de libros y artículos críticos pu-

blicados en las últimas décadas, podríamos agruparlos en dos grandes categorías... Por una parte... los enfoques de tipo formalista... relativos a la Lingüística, la Semiología y el Estructuralismo; en el otro lado... los estudios temáticos, orientados principalmente a mostrar el contenido, la intencionalidad y la significación del hecho literario”<sup>2</sup>.

Esta constatación que manifiesta A. Blanch en 1995, se ve confirmada también en estos últimos años, como veremos. Advirtiendo su justeza, se introduce en este capítulo la clarificación del estatus del lenguaje simbólico, género al que pertenece el lenguaje literario.

**CAPÍTULO 5. *Tránsito de lo poético a lo práctico.*** El capítulo anterior deja expedito el camino para vincular la experiencia literaria a la experiencia ética o axiológica. En primer lugar, en este capítulo se analizan los efectos de la experiencia literaria sobre su lector o intérprete, siguiendo las tesis procedentes de la crítica literaria, en particular de Hans Robert Jauss. En segundo lugar, se clarifica la circularidad entre la interpretación de la literatura narrativa, sobre todo la novela, y la comprensión de la propia identidad personal del lector, que analizaremos siguiendo la hermenéutica de P. Ricoeur, aclarando lo que supone la confrontación entre el “mundo del texto” y el “mundo del lector”. Esta confrontación entre texto y lector solicita una clara metodología interpretativa, que debe ser objeto de la enseñanza literaria escolar, que veremos siguiendo también a P. Ricoeur. Y requiere, a su vez, una técnica lectora, que analizaremos a partir de la llamada *Fenomenología de la Lectura*, que llama la atención sobre la importancia del acto de leer, en el contexto de la *Estética de la recepción*, entre cuyos autores se encuentra a Wolfgang Iser.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Blanch, A., *El hombre imaginario. Una antropología literaria*, PPC/UPC, Madrid, 1995, p. 9.

<sup>3</sup> El enunciado “*estética de la recepción*” es definido así por uno de sus representantes: Bajo el nombre de “estética de la recepción, se...estudian los modos y resultados del encuentro de la obra y su destinatario”: Warning, R., en *Estética de la recepción*, Visor, Madrid, 1989. p. 13. Quiere oponerse al concepto “*estética de la producción*”, que considera más antiguo, según el cual la obra de arte es la que produce todos los efectos o experiencias estéticas, no el modo de ser apreciada o leída. La estética de la recepción insiste en que la experiencia estética radica, en gran medida, en el lector o receptor, opinión a la que, en parte, nos adherimos en nuestros capítulos finales. A su vez, el concepto “fenomenología de la lectura” quiere expresar que todo acto o experiencia lectora, es una acción que genera **vivencias**, esto es, tiene efectos que se



**CAPÍTULO 6. *Pedagogía del Análisis integrado: Fundamentos Teóricos.*** En esta sección, abordamos las tesis de tres autores, cuyas ideas se concatenan entre sí vinculando todas las fases del proceso pedagógico desde la perspectiva filosófica y práctica. Con la obra de John Dewey, trabajamos en primer lugar el ideal democrático como parte integrante del proyecto educativo, con el cual al educando debe de proveérsele las condiciones necesarias para respetársele su individualidad (en todas sus implicaciones) y generar, junto a su comunidad, condiciones de posibilidad dentro del proceso educativo para convertirse en experiencia estética, estadio mayor de todas las experiencias humana, debido a las consecuencias educativas que de ella se desprenden. Maxine Greene por su lado, contribuye con señalar la importancia de cultivar la imaginación como material educativo, conceptualizando desde el punto de vista de la noción de imaginación, las diferentes condiciones pedagógicas que la involucren y la promuevan. Por su parte, las ideas de Louise Rosenblatt sobre la teoría transaccional en el aprendizaje de la literatura, son presentadas por su pertinencia crucial dentro del modelo de aprendizaje de la literatura que suregimos en esta tesis. Para Rosenblatt, es el diálogo del lector con la obra, y lo que ese lector-educando hace con la obra, a partir de las evocaciones que el texto le despierta, el lugar propicio para que se produzca la experiencia literaria o estética.

**SEGUNDA PARTE. PEDAGOGÍA DE LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA.** La totalidad de esta parte tiene como objetivo de presentar los fundamentos prácticos y procedurales del modelo práctico de análisis integrado, y luego presentando los diferentes procesos, materiales, protocolo y recomendaciones pedagógicas hechas para la aplicación del ejercicio educativo. Desglosando los pasos del proceso:

- a. Encuentro espontáneo del estudiante con la obra literaria.
- b. Historicidad de la obra como fase informativa al educando.

---

interiorizan y entran a formar parte del yo, como veremos en el capítulo I. Ambas orientaciones son atribuidas a la llamada “Escuela de Basilea” porque en su universidad desplegaron su actividad H.R. Jauss (Estética de la recepción) y W. Iser (Fenomenología de la lectura), ambas estrechamente vinculadas.

- c. Transacción y reconocimiento por parte del educando de su selección ética y estética sobre el texto.
- d. Autoricidad, como pasaje de la experiencia estética a la vivencia de la escritura.
- e. Explicación metodológica.
- f. Práctica de la metodología integrada.

**CAPÍTULO 1. *Fundamentos pedagógicos del análisis integrado.*** La interpretación y aplicación del significado textual, haciendo ver cómo la semántica textual afecta de lleno al campo de valores de muy diversos tipos: afectivos, sentimentales, éticos, sociales, políticos, estéticos, etc.

A través de siete textos del escritor dominicano Juan Bosch se pretende mostrar que el recurso de la interpretación literaria es de gran eficacia pedagógica para la ampliación y consolidación de la esfera axiológica del educando. Particularmente veremos:

- a. Consolidación de un Modelo de Intervención Pedagógica.
- b. Los siete cuentos de Juan Bosch y material de apoyo para el ejercicio estético integral (composiciones musicales e imágenes).
- c. Metodología de intervención de análisis comparativa (Fichas y protocolo de intervención).
- d. Ejercicio tradicional (escolar) del análisis literario.
- e. Ejercicio propuesto de trabajo y de conversión de la experiencia escolar en experiencia artística.

Los criterios que hemos dejado claros en la primera parte son los supuestos que han guiado la lectura e interpretación de las obras seleccionadas en esta segunda parte. Ninguno de estos textos ha sido escogido por ser más fácil o propicio para su aplicación, sino porque han sido leídos y analizados en nuestras clases de literatura. En particular, los cuentos de Juan Bosch son especialmente conocidos y apreciados en nuestro ambiente.

Éstos textos son muy adecuados por las propiedades éticas, estéticas y sociales que conllevan en su contenido.

Tomando como referencia nuestras interpretaciones de Juan Bosch, el profesor de Literatura no podrá pasar por alto que es la gran densidad antropológica de las grandes obras literarias la que justifica su perdurable presencia en la historia de la cultura. Asunto subyacente a toda nuestra tesis que aclaramos brevemente a través de las dos observaciones siguientes:

*a. Densidad antropológica de la literatura universal.* Las grandes obras de la literatura universal son muy fecundas para decantar valores de todo tipo, así como conductas, inquietudes, formas de vida, de trato entre personas, costumbres sociales, etc. Eso es evidente, entre incontables ejemplos, en obras tales como *El Quijote* de Cervantes, *Los Hermanos Karamosof* de Dostoievsky, *Fortunata y Jacinta* de Galdós, obras de indudable densidad psicológica, ética y política. Lo mismo puede decirse si se toman obras como *Cien años de Soledad* de García Márquez, *La Fiesta del Chivo* de Vargas Llosa o *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. No menos riqueza analítica puede encontrarse en *Poemas* de Pablo Neruda, de Antonio Machado o de Salomé Ureña. Incluso una obra actual, como es *La Breve y Maravillosa Vida de Oscar Wao*, de Junot Díaz, ofrece suficientes elementos para la deducción de valores, no sólo morales, sino también ambientales, costumbristas, familiares, sociales, utilitarios, etc.<sup>4</sup> Los ejemplos serían interminables, porque la literatura de todos los tiempos y países está repleta de obras con gran densidad axiológica. Y así en todos los géneros: poesía, narración y teatro.

*b. La ética sobrepuja a la estética.* Teniendo en cuenta obras como las citadas y muchísimas otras de reconocido valor universal, debe advertirse que toda su grandeza e influencia histórica y cultural no se derivan tanto de sus méritos estrictamente estéticos y literarios, sino de su gran capacidad para expresar, transmitir y representar valores, afec-

---

<sup>4</sup> Novela galardonada con el premio Pulitzer 2008, entre otros reconocimientos en Estados Unidos. Original en inglés, traducción castellana en Ed. Alfaguara, 2008. Impresa en Bogotá.

tos, sentimientos, pasiones, formas de vida, etc. Es pues, su profunda resonancia antropológica la que perpetúa su vigencia permanente y aprecio en todos los tiempos. Esto es bien perceptible si se piensa en las tragedias griegas, en las que los conflictos y contradicciones existenciales animan las obras de Esquilo, Sófocles y Eurípides, tan sorprendentes hoy como en su tiempo, precisamente por ese trasmundo antropológico y moral que en ellas se expresa simbólicamente mediante la ficción mítica y literaria. Lo mismo cabría decir de la dramaturgia de Shakespeare, de Calderón o de la novela de Quevedo, Balzac, Joyce, Hemingway, Cela, entre muchísimos otros. Es lo que sucede en la obra literaria de Juan Bosch, al que dedicamos atención más pormenorizada con el análisis e interpretación de algunas de sus breves composiciones literarias.

**CAPÍTULO 2. *Resultados empíricos de la aplicación del análisis integrado.*** Respondiendo a la intención educativa que ha motivado nuestra investigación, hemos diseñado y aplicado la encuesta que se recapitula como término de esta tesis. Su finalidad es la de disponer de datos empíricos que orienten líneas de acción para la enseñanza de la Literatura, entendida como instrumento de posibilidades para una enseñanza de calidad con sentido humanístico. La encuesta es en su totalidad de nuestra autoría personal, tanto en su formulación como en las modalidades de aplicación en los centros seleccionados, según previsiones razonables de fiabilidad.

*a. Resultados y tendencias cuantitativos.* En esta sección se analizan los resultados de una encuesta cuantitativa que tomó dos tipos de poblaciones estudiantiles con las mismas condiciones socioeconómicas, pero diferenciándose entre sí. Un grupo participa de una clase de literatura utilizando el paradigma del análisis integrado y el otro siguiendo los parámetros tradicionales del análisis del texto literario. Los dos grupos fueron escogidos para comparar entre ellos las diferentes resultantes que se produjeron entre uno y otro grupo en relación con sus percepciones sobre la literatura y las obras literarias en general.

*b. Resultados y tendencias cualitativos.* A través de un ejercicio de observación y análisis textual, durante las sesiones en las que se aplicó el análisis integrado, se

puedieron tomar muestras de las expresiones de un grupo de estudiantes participantes en la experiencia del análisis integrado y de otro grupo de compañeros de clase que fungieron como observadores de sus colegas. De igual manera se realizaron una serie de entrevistas a antiguos participantes del programa, a quienes, desde una perspectiva fenomenológica, se le realizaron preguntas acerca de la percepción que tuvieron sobre la literatura en términos generales y sobre la experiencia estética que vivieron durante el desarrollo de la clase de literatura con análisis integrado.

## 6. ARGUMENTACIÓN Y ESTRUCTURA LÓGICA DE LA TESIS

La metodología que hemos seguido responde a la naturaleza de cada una de las partes que articulan la totalidad de la tesis:

- a. Análisis documental y comentario crítico en la primera;
- b. Presentación de modelo pedagógico e investigación empírica en la segunda.

### CERTEZAS DE PARTIDA E HIPÓTESIS A CONFIRMAR.

*Certeza de partida.* Nuestra investigación toma su punto de partida en un hecho generalmente admitido por las ciencias humanas, en cuyo contexto se le reconoce al lenguaje, en especial al simbólico/literario, una influencia determinante para la articulación mental y la configuración de las vivencias subjetivas. Nuestra actualidad da por probado que el lenguaje no es un instrumento del que se pueda prescindir, porque es la mediación necesaria entre los seres humanos, y de ellos con el mundo, tan natural e influyente en el desarrollo pleno de la humanidad como puedan serlo la capacidad mental, la visión, el gusto, el tacto o el oído.

*Hipótesis verificable y rodeo metodológico.* Esta certeza de hecho que acabamos de enunciar, adquiere carácter de hipótesis que debe ser verificada, por dos razones. La primera porque no basta con su enunciación, sino que exige comprobación. La segunda es la diversidad de itinerarios que se pueden seguir para su verificación. Es aquí donde nos obligamos a un recorrido investigador que transcurre por la antropología, la filosofía,

la psicología y la crítica literaria, siempre desde una perspectiva pedagógica, que es el área de nuestro conocimiento profesional. Pensamos que este itinerario confiere originalidad a nuestra tesis que, como se verá, encuadramos en el contexto de las teorías literarias y de las hermenéuticas filosóficas actuales, tanto por el fondo de los asuntos como por el método que proponemos para la interpretación de los textos. Hemos optado por un recorrido comparativo y contrastivo, teniendo en cuenta la distancia que separa nuestro trabajo de la bibliografía más usual y autorizada sobre tales asuntos.

Hemos consultado mucha bibliografía en torno a la eficacia de la literatura y del arte para la educación en valores. En su práctica totalidad, esa bibliografía se dirige directamente a la interpretación de obras, textos y autores, señalando sus efectos sentimentales, afectivos, éticos, etc., pero sin atender a las razones previas que justifican tal vinculación. Ese camino corto y directo, es apreciable en obras a las que concedemos valor muy sugerente, pero no ha sido ese nuestro modo de plantear el problema. Nosotros hemos preferido el *rodeo metodológico* con el fin de dejar explícitos y documentados todos los supuestos que, a nuestro entender, concurren en la convicción generalizada que admite la relación efectiva entre educación artística y configuración de valores.<sup>5</sup>

En nota citamos algunas obras bien construidas y documentadas, pero que siguen el camino directo de la deducción axiológica inmediata, procedimiento que nosotros no hemos seguido en la primera parte<sup>6</sup>. En la mayoría de estas obras consultadas se deducen,

---

<sup>5</sup> La bibliografía que confluye en el propósito de vincular estética y ética es muy dispar y abundantísima. Citemos sólo algunos autores, consultados pero no analizados. Steiner, G., *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?*, Destino, Barcelona 1971. Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1988. Octavio Paz, *Los signos en rotación*, Alianza, Madrid, 1971. Bénichou, P. *Imágenes del hombre en el clasicismo francés*, FCE, México, 1984. Un compendio de puntos de vista muy diferenciados sobre asuntos análogo se encuentra en la obra: Asensi, M., *Literatura y Filosofía*, Síntesis, Madrid 1995. En particular, la significación de lo narrativo, se puede apreciar en la obra: Garrido, A. *El texto narrativo*, Síntesis, Madrid, 1993. Muy conocidas son las obras de Humberto Eco, *Lector in Fabula*, Lumen 1979; *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen, 1990.

<sup>6</sup> Con propósitos directamente encaminados a la formación ética, entre otras, hemos consultado las siguientes: A. López Quintás: *Como formarse en ética a través de la literatura*, Rialp, Madrid, 1997; *La experiencia estética y su poder formativo*, EvD, Estella, 1990. Bennett, W.J., *The Children's Book of Virtues for Young People*, 1971. Colomer, T., *La formación del lector literario*, Madrid, Fund. G. Sánchez Ruipérez, Madrid, 1998. Blanch, A., *El hombre imaginario. Una antropología literaria*, PPC/UPC, Madrid, 1995. Es-

de modo directo, las consecuencias psicológicas, morales, espirituales, etc., de las obras artísticas, literarias y musicales que se interpretan. En ellas se empieza donde nosotros terminamos nuestra parte teórica. Con ellas coincidimos, sobre todo, en nuestra segunda parte, dedicada a la interpretación directa del sentido axiológico de algunos *Cuentos* de Juan Bosch.

#### DOCUMENTACIÓN, ARGUMENTACIÓN Y ARTICULACIÓN.

*La documentación.* Debemos dejar constancia de que hemos recurrido a la literatura aconsejada por el director de tesis, dentro de nuestra formación, que no es específicamente filosófica, sino literaria y pedagógica. Eso supone ir a algunos textos fundamentales con una intención instrumental, esto es, no para profundizar su temática, sino para valernos de ellos por su contribución al asunto que cada capítulo va proponiendo. En este sentido nos hemos valido de autores muy heterogéneos. Entre muchos otros, biólogos como F. Jacob; filósofos como Kant, Max Scheller, Merleau-Ponty, Sartre, etc.; antropólogos como Gehlen; teóricos de la literatura como Jauss e Iser; filosofías hermenéuticas como la de Ricoeur. Nos hemos aproximado a todos ellos y a otros muchos, haciendo uso subsidiario o instrumental de sus ideas en relación a los objetivos que nos proponíamos en cada caso. No hemos profundizado, pues, ni en la ética de Kant ni en la de Max Scheller, ni en la hermenéutica de Ricoeur o en la crítica literaria de Jauss, porque de cada uno nos ha interesado sólo aquello que podía avalar documentalmente nuestros propósitos.

En notas a pie de página damos cuenta de la bibliografía y documentación a la que hemos acudido. En la literatura escrita en lenguas distintas al español, hemos recurrido preferentemente a traducciones fiables. Citamos algunas obras en francés y pocas en inglés, que conocemos bien. Las citas en alemán son siempre indirectas, porque desconocemos esa lengua.

---

ta última obra nos ha parecido un modelo de finura analítica, además de ordenada y amplísimamente documentada.

*La argumentación.* Como es perceptible, la confrontación de las opiniones y referencias documentales, van acompañadas de nuestros comentarios, argumentaciones e incluso réplicas, dejando clara la orientación, opinión o teoría a la que damos por más acorde con nuestro modo de entender los diversos asuntos. Eso supone que la lógica de la investigación ha evitado, por una parte, las afirmaciones no documentadas o gratuitas, porque siempre acudimos a opiniones de autoridad que las refrenden o justifiquen.

*Metodología y la estructura lógica.* La lógica subyacente sobre la que discurre la tesis, como puede apreciarse en el capítulo V, se encuentra en los supuestos de la metodología hermenéutica contemporánea, bien personificada en Paul Ricoeur. No ha sido ésta una opción aleatoria u ocasional, sino que Ricoeur es el autor que más explícitamente clarifica la vinculación *experiencia literaria/experiencia axiológica*. Aunque no lo hemos estudiado a fondo, sí hemos comprendido la lógica de su argumentación, como se dirá en el capítulo final, que se sintetiza en la confianza otorgada a la literatura como palestra para configurar la propia identidad, las expectativas y los valores, tal como sintetizan sus propias palabras:

“El momento en que la literatura alcanza su eficiencia más alta es quizá aquel en que coloca al lector en la situación de recibir una solución para la que debe encontrar a su vez las preguntas apropiadas, aquellas que constituyen el problema estético y moral planteado por la obra”.<sup>7</sup>

Las palabras de Ricoeur adelantan la estrecha vinculación entre obra y lector, que no es nunca de indiferencia, ni se reduce exclusivamente a la experiencia estética, porque toda obra literaria plantea problemas morales que sitúan al lector en la obligación de enfrentarse con el de su propia moralidad, siempre vinculada a la selección y elección de valores en su vida práctica.

---

<sup>7</sup> Ricoeur, P., *Tiempo y Narración*, III, Siglo XXI, México/Madrid, 1996, p. 891.



*Metodología empírica.* En coherencia con los objetivos educativos de la tesis, hemos elaborado una encuesta, de autoría propia y aplicada según nuestros criterios. Es una muestra limitada, pero creemos que fiable y significativa. Aunque sus resultados son derivados de nuestra planificación personal, pensamos divulgarlos para su conocimiento y utilidad eventual en las políticas educativas dominicanas.

## 7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Entendemos que las conclusiones que proponemos son válidas para cualquier sistema educativo, pero en especial para el dominicano. Se podrían sintetizar en una propuesta casi elemental, tan universalmente reconocida como poco practicada: fomentar la experiencia literaria, asociada a métodos prácticos de lectura comprensiva e interpretación de textos, porque estas prácticas son el mejor laboratorio tanto para la formación lógica, analítica y cognitiva, como para el discernimiento axiológico, ético y social. Hacer usuales las prácticas que fomenten la experiencia literaria, debiera inscribirse entre los imperativos de todos los sistemas educativos. Sus corolarios son de fácil concreción y aplicación en los centros escolares, como diremos en nuestras conclusiones finales.

La Conclusión profesional, tomando como referencia treinta años de trabajo, recapitula y propone la experiencia literaria como alternativa al tradicional análisis de textos, con el objetivo de generar una experiencia educativa estética integral.

ANEXOS. Comprende tres anexos de carácter metodológico sobre los que se soporta la investigación empírica. En el primero se incluye el *Diseño metodológico y muestreo para la selección de los centros educativos bajo estudio*. El segundo incluye los modelos de *fichas* empleadas en la investigación. El tercero compendia algunas de las *entrevistas* directamente mantenidas con alumnos de las clases de Literatura.



PRIMERA PARTE  
FUNDAMENTOS  
FILOSÓFICOS  
Y LINGÜÍSTICOS  
DE LA EXPERIENCIA  
ESTÉTICA Y ÉTICA



## CAPÍTULO 1 DE LA EXPERIENCIA A LA VIVENCIA

El propósito de este primer capítulo es adelantar las razones que justifican la convicción según la cual el lenguaje es una de las experiencias humanas que desde la infancia, va contribuyendo con mayor eficacia a la progresiva articulación de la personalidad en sus aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Este supuesto es aceptado como cierto en el contexto psicológico y pedagógico, pero no son pequeñas las divergencias e incluso contradicciones, cuando se plantea el problema de validarlo en sus pormenores. Es aquí donde esa genérica convicción se trueca en hipótesis, y esto en virtud de un doble desacuerdo:

- a. Son muy diversas e incluso contradictorias las teorías relacionadas con el reconocimiento de las aptitudes fundamentales del ser humano y sus capacidades para el aprendizaje.
- b. En el contexto de las ciencias humanas no son unánimes los criterios sobre la importancia que se atribuye al lenguaje en la progresión y perfeccionamiento tanto de los individuos como de las sociedades y comunidades humanas<sup>1</sup>.

Ante tales divergencias, en este primer capítulo abordamos tanto los supuestos antropológicos que sustentan nuestra tesis, como el papel e influencia que se le reconoce a la ex-

---

<sup>1</sup> En el ámbito de la antropología es muy común la discusión en torno al papel del lenguaje en los procesos de *ontogénesis* (=desarrollo evolutivo del individuo) y de *filogénesis* (=desarrollo evolutivo de la especie). Dejemos claro, desde estas primeras líneas, que a nuestro juicio el ser humano se desarrolla como individuo no aislado sino integrado en la evolución de la especie y, por tanto, en un entramado de relaciones, entre las cuales el aspecto lingüístico juegan un rol determinante en dichos procesos. A su vez, es argumentable decir que el lenguaje en general y la experiencia lingüística en particular no son independientes del desarrollo y del progreso de la vida individual y colectiva. Tanto como organismo, como en su especificidad de *sapiens*, el ser humano adquiere su plenitud antropológica en virtud de los hechos lingüísticos.

perencia, y en particular a la experiencia lingüística, en la articulación de los diversos ámbitos de la formación de las disposiciones prácticas del ser humano.

1. El primer lugar, pretendemos hacer explícitas las convicciones antropológicas básicas, tomando como referencia la bibliografía de la que dejamos constancia en sucesivas notas. Se ha establecido como entendido por gran parte de la comunidad académica mundial al *ánthropos* como un ser que se va desarrollando filogenéticamente mediante sus propias experiencias, las cuales tienen efectos determinantes en todos los órdenes de su modo de ser y de actuar. Eso supone, como Ortega y Gasset enuncia de manera tan acertada como clara, que el ser humano es un *faciendum* y no un *factum*: un ser que se va haciendo y no una realidad acabada. Desarrollamos este razonamiento bajo el epígrafe: La personalidad humana como apertura y emergencia.

2. Esa condición de *faciendum*, esto es, de realidad que se va haciendo a lo largo de su biografía, es algo que acontece, no sólo en el ámbito de las estructuras básicas del desarrollo biológico, sino también, y sobre todo en el de las capacidades mentales, asunto al que nos aproximamos con el comentario, de corte más psicológico, que titulamos: Progreso de la actividad mental: Innatismo e interaccionismo.

3. Aunque implícito en el apartado anterior, queda pendiente el concepto de experiencia. Será, por tanto, necesario aclarar lo que entendemos por “experiencia humana” y sus vinculaciones con la subjetividad<sup>2</sup>. No son pocas, en efecto, las ambigüedades en torno a tal concepto, porque no todas las experiencias son de la misma naturaleza, ni todas tienen el mismo peso y efectos subjetivos: no es lo mismo ni tiene iguales efectos la experiencia visual, la táctil, la afectiva, la sentimental, o la experiencia de percibirnos a nosotros mismos como seres hablantes. Son estas aclaraciones las que justifican el segundo apartado, que titulamos “Concepto y amplitud de la experiencia humana”.

---

<sup>2</sup> Por *subjetividad* entendemos la capacidad del ser humano para reconocerse autor responsable de sus propios actos, tanto intelectivos como prácticos. Concepto reiterado a lo largo de la tesis, pero siempre usado con este mismo significado.

4. Clarificado el concepto de experiencia, la lógica de la investigación exige clarificar lo que entendemos por experiencia lingüística. Para ello veremos que el lenguaje humano no es un instrumento del que nos servimos sólo para expresarnos, referimos a las cosas o comunicarnos sino que es una experiencia con raíces y funciones derivadas de la propia naturaleza del ser humano. Esto quiere decir que el hablar humano no proporciona sólo habilidades, aunque también las facilite, sino que condiciona las capacidades cognitivas, prácticas, comunicativas y sociales. Siguiendo la literatura antropológica, distinguiremos en este apartado cinco “raíces del lenguaje”. Titulamos el apartado: El lenguaje como experiencia humana singular.

5. El capítulo finaliza deduciendo las conclusiones de los apartados anteriores al poner de manifiesto que la experiencia del lenguaje influye en el desarrollo de las demás experiencias típicamente humanas. Y eso porque la experiencia literaria es una fuente de *vivencias* profundas, sobre todo en el ámbito de la ética. Acogiéndonos a su sentido fenomenológico, por *vivencia* entendemos toda experiencia que de modo inmediato entra a formar parte de nuestro yo (Ortega y Gasset). Nuestra tesis se asienta en la convicción de que hablar, leer e interpretar obras literarias es una fuente de *vivencias* que tienen efectos reflexivos<sup>3</sup>, esto es, que revierten sus influencias sobre quien lee, comprende e interpreta esas obras. Intitulamos este apartado “De la experiencia a la vivencia”.

El esquema del capítulo, aproximando a cada uno de los asuntos enunciados, es el siguiente:

1. *La personalidad como apertura y emergencia.*
2. *Progreso de la actividad mental: innatismo e interaccionismo.*
3. *Concepto y amplitud de la experiencia humana.*
4. *El lenguaje como experiencia humana singular.*
5. *De la experiencia a la vivencia.*
6. *Corolarios educativos.*

---

<sup>3</sup> *Reflexivo* lo usamos en su sentido más usual, es decir el discernimiento generado por el propio individuo y que se expresa a través del lenguaje, esto es, la palabra, sea oral sea escrita, cual sea tiene efectos sobre el propio discerniente.

## 1. LA PERSONALIDAD

### COMO APERTURA Y EMERGENCIA

Adelantaremos dos aclaraciones para contextualizar las referencias antropológicas que justifican la importancia que se concede en nuestra tesis a la experiencia, muy especialmente a la lingüística y literaria, en el progreso de la personalidad.

a. Nuestros puntos de vista antropológicos retoman las viejas polémicas de finales del siglo XIX y principios del XX, entre mecanicistas y vitalistas, históricamente ligadas a las críticas de las que fue objeto el darwinismo radical<sup>4</sup>. Hoy esas discusiones se actualizan desde puntos de vista nuevos como los que vamos a considerar en este apartado.

b. Siguiendo la nomenclatura usual, con el concepto ontogénesis pretendemos expresar aquello que tiene que ver con la constitución progresiva del individuo humano. El de filogénesis expresa más específicamente aquello que hace referencia al desarrollo de la especie, o al individuo considerado desde sus vinculaciones comunitarias y socializadoras. El lenguaje humano es un fenómeno que tiene sus raíces tanto en el individuo, como en su dimensión comunitaria.

#### 1.1. LA EVOLUCIÓN HUMANA:

##### UN PROGRESO IMPREVISIBLE

Si Darwin había defendido la tesis de la evolución humana a partir de un proceso puramente mecánico de selección natural, no fueron pocas las teorías que se opusieron a sus puntos de vista, tanto desde la biología, la antropología, la psicología y la filosofía. Una aproximación al asunto descubre la amplísima literatura científica que, en primer lugar en Alemania se oponen el naturalismo darwinista. Según la síntesis que ofrece M. Maceiras<sup>5</sup>,

---

<sup>4</sup> Esta serie de conceptos los ampliamos y desarrollamos a partir de las sugerencias del capítulo sexto, de la obra, *La experiencia como argumento*, de M. Maceiras, que lleva por título “Imágenes científicas del fenómeno *ánthropos*”, pp. 281-335. Igualmente nos sirvieron de fuente de sugerencias dos obras: *El animal paradójico*, de Lorite Mena, José, Alianza, Madrid, 1982; *La Filosofía del Hombre*, Verneaux, R, 1972. A partir de ellas hemos ido a otras obras que allí se sugieren, así como hemos consultado otras obras que se citan, la de F. Jacob.

<sup>5</sup> Maceiras, o.c., p. 286 y ss.



desde inicios de siglo XX toda una corriente de *Filosofías de la vida*, obra de fisiólogos, médicos y biólogos, se adscribe a las tesis según las cuales el ser humano no es explicable sólo desde el determinismo biológico. Todo ser vivo está animado por un principio inmaterial interno que da cuenta de su evolución, de su permanente aprendizaje y de su adaptación al ambiente.

Bergson sintetiza todo este ambiente contrario a la interpretación del monismo materialista antropológico asociado al darwinismo, de modo muy claro y contundente:

“...nuestra personalidad emerge, se engrandece, madura sin cesar. Cada uno de sus momentos supone algo nuevo que se añade a lo que ya existía antes. Vayamos más lejos: no es sólo lo nuevo, sino lo imprevisible. Sin duda mi estado actual viene por lo que ya había en mí y por lo que actuaba sobre mí inmediatamente antes... pero una inteligencia, incluso sobrehumana, no habría podido prever la forma simple, indivisible, que confiere a estos elementos absolutamente abstractos su organización concreta. Lo imprevisible... es un momento original de una historia no menos original...”<sup>6</sup>.

Viniendo más a nuestros días, el problema del progreso filogenético no pierde actualidad, de tal modo que lo encontramos reformulado en términos que nos interesan de modo particular, en cuanto que se relaciona el progreso de los organismos con un proyecto que tiene que ver con su modo específico de comportamiento. En el caso del *ánthropos*, el lenguaje es indisoluble de su propia forma de darse en el mundo. A esta luz pueden ser interpretadas las palabras del biólogo francés F. Jacob, explícitamente anti-reduccionistas:

“...hoy debemos reconocer, al mismo tiempo, la finalidad de los sistemas vivos, esto es, que no se puede hacer biología sin referirse constantemente al “proyecto” de los organismos, al “sentido” que dota de existencia misma a sus estructuras y sus funciones...”.

---

<sup>6</sup> Bergson, H., *L'Évolution créatrice*, en *Oeuvres*, P.U.F., Paris 1970, p. 499. Trad. nuestra.

Y frente a los reduccionismos de hace algunos años, “...hoy, por el contrario, no se puede disociar la estructura de su significación, no solamente en el organismo, sino en la serie de acontecimientos que han conducido al organismo a ser el que es...”<sup>7</sup>.

Por tanto, todas las funciones humanas, el lenguaje entre ellas, deben ser tenidas en cuenta antes las expectativas y el proyecto específico de cada organismo, que en el ser humano va asociado a un despliegue de sentido unido a la libertad comunicativa, difícilmente realizables sin la capacidad expresiva, esto es, sin el lenguaje. Tal como se ha ido desplegando este proyecto, inscrito pero no reducible a las estructuras biológicas, debemos reconocer la complejidad del fenómeno evolutivo, puesto que lo que ha evolucionado:

“...no es la materia, confundida con la energía en una misma permanencia. Es la organización, la unidad de emergencia siempre capaz de unirse a sus afines para integrarse en un sistema que la domina. Sin esta propiedad, el universo no sería más que insulsez: un océano de partículas idénticas, inertes, ignorándose unas a las otras; algo así como las más antiguas piedras de la tierra, en las que durante miles de millones de años no han cambiado ni las moléculas ni sus relaciones...”<sup>8</sup>.

En este proceso de humanización que fue la progresión filogenética, los sistemas comunicativos han jugado un papel primordial, como muestra el desarrollo de la antropología cultural. La evolución de la humanidad se realizó impulsada por un permanente perfeccionamiento de los lenguajes, tanto orales como gráficos y plásticos, como demuestra la epopeya artística de la prehistoria en todos los continentes. Es la paulatina aparición y perfeccionamiento de los lenguajes la que condensa la voluntad humana no sólo de comunicarse sino la de crecer, mejorar y transformarse, de tal modo que parece evidente reconocer que:

---

<sup>7</sup> Jacob, F., *La logique du vivant*, Gallimard, Paris, 1970, p. 321.

<sup>8</sup> *Ibid.*, 344

“...el genio del *sapiens* está en la intercomunicación entre lo imaginario y lo real, lo lógico y lo afectivo, lo especulativo y lo existencial, el inconsciente y lo consciente, entre el sujeto y el objeto...”<sup>9</sup>.

Esta fecunda intercomunicación entre lo biológico y lo simbólico, es advertida ya desde los pitagóricos<sup>10</sup>, confirmada por Aristóteles y por la tradición posterior, hasta nuestros días, como veremos un poco más adelante en este mismo capítulo. Hoy podemos afirmar, a la luz de la ciencia, que el ser humano se organiza, perfecciona y manifiesta como un complejo sistémico esencialmente intercomunicado, con funciones reflexivas y temporales, en las cuales el lenguaje juega el papel determinante, distinguiendo al ser humano de los demás vivientes.

El *ánthropos*, en primer lugar, aparece como *sistema abierto* sometido a la circularidad entre autorregulación y autorrealización en cuyo proceso los sistemas de comunicación juegan un papel insustituible. Dicho de otro modo: el ser humano vive, se conserva, evoluciona, mejora o se destruye en virtud de mecanismos de orden estructural biológico, pero, en no menor medida, por la interacción que el pensamiento, la actividad cultural simbólica, incluyendo la lingüística, provocan sobre ese orden biológico estructural.

## 1.2. EL TIEMPO Y LA COMPLEJIDAD ORGÁNICA, FACTORES DEL PROGRESO EVOLUTIVO

De las anteriores afirmaciones, se desprende que los sistemas y formas de vida y comunicación han ido y continúan reorganizando el comportamiento reactivo en el orden biológico. Hasta tal punto eso es así, que una antropología fundamental debe ser hoy tan

---

<sup>9</sup> Morin, E. (1973) *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris: Seuil, p. 144. Trad. castellana, Madrid: Cátedra. Todas las obras de Morin (cf. *El Método*, I, II, III, IV, Ed. Cátedra) reinciden, desde puntos de vista distintos, en la interpretación de la naturaleza humana a partir de la “lógica de la complejidad y de auto-regulación” (*Ibid.*, 212).

<sup>10</sup> Maceiras, M. (1984) “La psicología pitagórica”, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, no. 4, Ed. Univ. Complutense, pp. 9-28. Sobre las complejas relaciones del organismo propiamente humano, son muy ilustrativas las tesis de Lain Entralgo, P., en sus obras: (1995): *Alma, cuerpo, persona*, Círculo de Lectores, Madrid; (1996): *Ser y conducta del hombre*, Espasa, Madrid; (1978): *Antropología de la Esperanza*, Guadarrama, Madrid.

biológica y atenta a lo molecular constitutivo, como a lo cultural comunicativo. Diremos esto mismo con palabras del biólogo:

“...mientras que los animales de rango inferior han codificado, en sus estructuras nerviosas inferiores, en sus estructuras genéticas y anatómicas, los apremios de la variedad de la causalidad, principalmente a través de transformaciones filogenéticas y ontogenéticas simples, los homínidos han inscrito la variedad y los apremios de su entorno social en sus estructuras neurofisiológicas, emotivas y cognitivas, principalmente a través de transformaciones ontogenéticas y socioculturales mediatizadas por la actividad simbólica...”<sup>11</sup>.

A esta misma conclusión llega la confrontación polémica entre una postura profundamente mecanicista como la del biólogo J. Monod y la de un físico como Prigogine. La postura de Monod, sostenida desde la década de los sesenta, en su libro *El Azar y la Necesidad*, no deja mucha salida para el papel del tiempo y de la experiencia en los procesos de la evolución biológica. Sin embargo, un físico como Prigogine, coincidiendo con la biológica de nuestros días, sostiene la tesis de que el tiempo y la experiencia generan expectativas insospechas, precisamente en virtud de la complejidad propia del *ánthropos*. Deduciendo conclusiones de tal discusión, Maceiras, siguiendo a Prigogine, afirma que tanto el Universo como la Humanidad no están regidos por una combinatoria matemática necesaria. Contradiciendo este mecanicismo, siguiendo a Prigogine, se debe reconocer que:

“...la ciencia contemporánea enseña a describir ‘la economía política’ de los procesos naturales..., ha hecho comprender que la energía, la materia y las informaciones que provienen de la propia estructura son almacenadas, pero, sobre todo, transformadas,

---

<sup>11</sup> Buckley, W. (1974) “Théorie des systèmes et anthroposociologie”, en Morin E., Piatelli-Palmerini, M., *Pour une anthropologie fondamentale*, Paris, Seuil, 153-167, p. 157. De esta visión de conjunto dan cuenta las obras de: Gehlen, A., (1980): *El hombre*, Sígueme, Salamanca y (1993): *Antropología filosófica*, Paidós, Barcelona. Una antropología con sentido cristiano de fondo es la obra de Gevaert, J. (1978) *El problema del hombre*, Sígueme, Salamanca.

transmitidas y distribuidas, reintroduciendo a su vez estímulos inesperados e imprevisibles del mundo exterior...»<sup>12</sup>.

En consecuencia con esta capacidad de “reintroducción” de experiencias, la singularidad y uniformidad originarias se van diversificando e identificando a partir de sus propias y específicas conexiones al exterior, que van de las propias de la especie a las singulares, y que puedan haber sido esperadas pero a la que cada individuo singular se aproxima en el desarrollo de su vida. De ahí la gran verdad que contienen las palabras del propio Prigogine, que cita Maceiras:

“...el comportamiento de los seres vivos, esto es, de seres que no están elaborados en un laboratorio, se produce por una multiplicidad de historias, las de su especie, la suya propia y, eventualmente la del grupo al que pertenecen...”<sup>13</sup>.

El biólogo Henry Atlan, en su obra *Entre el cristal y el humo*<sup>14</sup>, muestra hasta qué punto la estabilidad biológica, simbolizada por la fijeza del cristal, es una función no independiente de lo imprevisto e inesperado, proveniente del “ruido” de la experiencia, simbolizada por la fluidez del humo. El papel de la experiencia en el aprendizaje humano lo señala igualmente el neurofisiólogo Antonio Damasio, cuando escribe:

“...los sentimientos son los sensores del encaje o de la falta del mismo entre naturaleza y circunstancia. Y por naturaleza quiero decir tanto la naturaleza que heredamos como un paquete de adaptaciones diseñadas genéticamente, como la naturaleza que hemos adquirido en el desarrollo individual, mediante interacciones con nuestro también social, cuidadosa y voluntariamente o no”<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Maceiras, *La experiencia como argumento*, o.c. p. 293.

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p. 295. La cita de Prigogine es de *La nouvelle Alliance*, Gallimard, París, 1986, p. 431.

<sup>14</sup> Atlan, H., *Entre el cristal y el humo*, Debate, Madrid, 1990.

<sup>15</sup> Damasio, A., *El error de Descartes*, Crítica, Barcelona, 2001.

Expresamente, Damasio reconoce que, histórica y temporalmente, el ser humano va adquiriendo una segunda naturaleza que, sin duda, está diseñada genéticamente como no podría ser de otro modo, porque cada especie mantiene la estructura biológica de sus antepasados. Pero esa prefijación genética no resta importancia a lo que vamos “adquiriendo” individualmente, esto es, en nuestra singular experiencia mediante interacciones con los demás, con el medio, con los instrumentos que hacemos y manejamos, etc., algunas de las cuales podemos haberlas diseñado y planificado conscientemente, pero en otras nos vemos inmersos sin nuestra percepción consciente. La experiencia, por tanto, es eficaz también cuando no la hayamos buscado o proyectado, lo que no impide que no nos influya y no vaya remodelando nuestra personalidad.

## 2. PROGRESO DE LA ACTIVIDAD MENTAL:

### INNATISMO E INTERACCIONISMO

La interpretación filogenética del *ánthropos* a partir de sus experiencias, nos parece bien avalada por las diversas teorías sobre la naturaleza, génesis y desarrollo de la inteligencia en la psicología contemporánea. Asunto tradicional en las ciencias humanas durante el siglo pasado, que sintetizamos a través de tres grandes orientaciones en la actualidad.

#### 2.1. TEORÍAS INNATISTAS:

##### PREDOMINIO DE LO BIOLÓGICO/GENÉTICO

Como su nombre indica, son aquellas teorías para las que la inteligencia y los factores fundamentales que intervienen en la actividad mental, vienen determinados por el código genético. En su versión más actual, esta determinación se atribuye a las sinapsis o conexiones de las células cerebrales, en las que juega un papel secundario la experiencia. Tal es la opinión de Pinker quien de forma matizada pero reincidente en lo sustancial, ha desplegado una notable oposición a todo ambientalismo o sociologismo, en su libro *El instinto del lenguaje*. A todo su contenido subyace la tesis de que si bien cuentan los elementos ambientales y experimentales, todos los bebés vienen al mundo con capacidades lingüísticas e

intelectuales que no aprenden de sus padres<sup>16</sup>, de tal modo que hablar de inteligencia sin su radicación genética supondría algo parecido a reconocer los efectos desatendiendo su causa. Pinker evoca la paradójica anécdota de *Alicia en el País de las Maravillas*, cuando la protagonista, al ver que el Gato de Cheshire iba desapareciendo poco a poco, exclama: “¡Bueno! He visto muchas veces a un gato sin sonrisa, ¡pero una sonrisa sin gato! ¡Es la cosa más curiosa que he visto en toda mi vida!”<sup>17</sup>.

También Pinker no deja de confirmar la prioridad de los mecanismos cerebrales, a los que privilegia de modo esencial frente a la influencia de otros factores ambientales y experimentales. Así lo vemos confirmado en otro enorme y último libro suyo donde escribe:

“...los seres humanos almacenan en su mente artefactos mentales, como nombres y otros tipos de palabras, que son productos de la mente de otros seres humanos... Aunque un artefacto mental como una palabra puede ser omnipresente entre las personas de una sociedad, tiene que haberse originado en la mente de un inventor que hace el bien sin mirar a quién, y su destino depende tanto de su atractivo para otras mentes como de las redes de influencia que las conectan...”<sup>18</sup>.

No parece que se pueda poner en duda que el invento reclama un inventor y la palabra un locutor. Pero tampoco parece dudoso que los organismos no son mecanismos con composición mecánica inalterable, capaz de imponer determinismo en los comportamientos, haciendo inviable cualquier progreso en sus determinaciones. Frente a ese radicalismo, parece claro que los organismos dotados de vida, si seguimos al propio I. Prigogine o H. Atlan, no pueden ser comprendidos sin la progresión de la vida misma que, por su propia naturaleza, es inseparable de la movilidad y de la actividad cambiante, del mismo modo que el

---

<sup>16</sup> Pinker, S., *El instinto del lenguaje*, Alianza, Madrid, 1995, p. 288.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 449.

<sup>18</sup> Pinker, S., *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona, 2007, p. 562.

desplazamiento de lugar es inseparable del movimiento. Y siendo la inteligencia una de las funciones más singulares del *ántrhopos*, si bien no cabe duda que ella debe ser comprendida a partir de su radicación genética, eso no impide que la dotación biológica vaya siendo remodelada por la propia experiencia. No se trata, pues, de establecer disyuntivas, sino de comprender la complementariedad entre lo innato y lo adquirido que concurre en toda la vida y la actividad humanas.

## 2.2. TEORÍAS INTERACCIONISTAS:

### EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA

Estas teorías son muy divulgadas en la psicología contemporánea, en gran parte opuesta al innatismo radical. En ellas se mantiene la idea de que admitiendo el programa genético básico, la inteligencia se interpreta como una actividad derivada de su interacción con el medio sociocultural, sobre todo con el medio lingüístico, a partir del cual se desarrollan las capacidades y actitudes personales. Y esto, no sólo en el plano funcional, sino también en el estructural. Ello quiere decir que la interacción no sólo hace progresar las actitudes, sino que remodela las propias aptitudes. Esta sería la tesis de Donald Hebb, quien distingue dos tipos de inteligencia: la A, definida por los factores genéticos y las estructuras del sistema nervioso, y la B, derivada de la experiencia y de la interacción con el medio<sup>19</sup>. Aunque Hebb lo enuncia en términos psicológicos, esta idea coincide con lo que más arriba llamábamos, en términos antropológicos, “identidad biológica” e “identidad de representación”.

Particularizando el análisis de las funciones mentales, R. J. Sternberg propone una dimensión triádica de la inteligencia: la dimensión *componencial* por la que se manifiestan y analizan los procesos mentales de la persona; la *experiencial* que responde de la conducta inteligente en situaciones novedosas; y la *contextual*, que relaciona la inteligencia con el mundo exterior, con el ambiente y la selección de opciones. Esta concepción triádica permite definir la inteligencia como *capacidad y competencia*, como *procedimiento* para estra-

---

<sup>19</sup> Hebb, D.O., *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*, Wiley, New York, 1949.



tegias, y como *aptitud* cognitiva y adaptativa. La experiencia, en efecto, no es ni uniforme, ni toda ella tiene la misma influencia en el desarrollo de la personalidad<sup>20</sup>.

### 2.3. TEORÍAS MIXTAS:

#### IMPLICACIÓN DE LO ESTRUCTURAL Y LO EXPERIMENTAL

Distinguiremos, entre otras, dos concepciones de la inteligencia en las que se vincula el innatismo con el interaccionismo experimental.

a. *Inteligencias múltiples*. Es un concepto acuñado por H. Gardner<sup>21</sup>, por cual se sintetiza el innatismo con el interaccionismo, en cuanto que la dotación genética viene reordenada a partir del acto de pensar dirigido siempre a algo, y por las prácticas más comunes desde la infancia. Este autor diferencia ocho tipos de inteligencia: biológica, lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Ninguna de tales modalidades es estrictamente genética puesto que las prácticas usuales del sujeto van desarrollando a unas frente a otras. Quizás la clasificación asimila inteligencia con sus factores u operaciones que, en efecto, son múltiples<sup>22</sup>.

b. *La inteligencia como competencia*. Es una variante de la teoría anterior, que supone la implicación de lo innato y lo ambiental, esto es, de lo genético y lo experimental. Esta interpretación la sustenta Emilio García García, quien caracteriza la inteligencia mediante cuatro dimensiones o funciones. Como *capacidad o competencia*, la inteligencia no radica más que en un organismo específico, que es el caracterizado como *ántrhopos*, que se pre-

---

<sup>20</sup> Sternberg, R. J., *Handbook of human intelligence*, Cambridge, Univ. Press, 1987. Trad. Castellana, Paidós, Barcelona 1987.

<sup>21</sup> Gardner, H., *Inteligencias múltiples*, Paidós, Barcelona, 1995. Acentuando el papel efectivo de las vivencias escribe: "Piénsese, por ejemplo, en los marineros de los mares del sur, que encuentran su camino a través de cientos, incluso miles de islas, mirando las constelaciones de estrellas en el cielo, sintiendo el modo en que un barco se desliza por el agua y captando unas pocas marcas dispersas... Piénsese en los cirujanos y los ingenieros, en los cazadores y los pescadores, los bailarines y los coreógrafos, los atletas y los entrenadores, los jefes de tribu y los hechiceros. Todos estos roles distintos deben tomarse en consideración si aceptamos la manera en la que defino la inteligencia, es decir, la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario y cultural". *Ibid.*, p. 25.

<sup>22</sup> Gardner, *La nueva ciencia de la mente*, Paidós, Barcelona, 1988.

senta como específicamente *sapiens*, cuya esencia demanda la vinculación misma al mundo y la práctica: la propia evolución viene avalada por la propia historia y por el desarrollo cultural de la especie. Como *procedimiento o estrategia*, la inteligencia es capacidad de previsión, de variabilidad y adaptación de comportamientos, según las condiciones de la experiencia. Como *contenido o conocimiento*, es claro que el ser humano se va dotando de contenidos con la acumulación de novedades, de lo desconocido. Por último la inteligencia implica *capacidad de adaptación*, bien avalada por la propia experiencia en cuanto que, si recorremos el camino evolutivo de hoy hacia ayer, estamos bien ciertos de que el ser humano ha ido adaptando su organismo y remodelando sus formas de vida, es sus aspectos biológicos y sociales, a partir del cálculo, la reflexión y la planificación racional inteligente, no por el impulso de la irracionalidad biológica o instintiva<sup>23</sup>.

Las interpretaciones interaccionistas vienen confirmadas por la reflexión fenomenológica centrada en el propio cuerpo humano, como hace Merleau-Ponty, quien señala:

“...nunca podríamos ver un paisaje nuevo si nouviésemos, con nuestros ojos, el medio de sorprender, de interrogar y de poner en forma configuraciones de espacio y de color nunca vista hasta ahora. Ni podríamos hacer nada si nouviésemos nuestro cuerpo, el medio de saltar por encima de todos los medios nerviosos y musculares y del movimiento para plantarnos en el fin anticipado...”<sup>24</sup>.

El filósofo reivindica así las capacidades del cuerpo, pero éstas no tendrían eficacia si no pudiésemos “saltar” sobre sus mecanismos atraídos por la belleza del paisaje que, por ese acto se integra en las propias disposiciones biológicas básicas.

En el proceso que hemos recorrido es esencial tener en cuenta la diferencia de naturaleza entre los humanos y demás animales: entre ellos no hay diferencias cuantitativas, sino cualitativas, lo que no veta el concepto de evolución, que venimos manteniendo. Pero las diferen-

---

<sup>23</sup> García García, E., *Mente y Cerebro*, Síntesis, Madrid, 2002.

<sup>24</sup> Merleau-Ponty, *La prosa del mundo*, Taurus, Madrid, 1971, pp. 139-140

cias cualitativas son manifiestas si se atiende a las repercusiones simples que para los primates supone la experiencia, que no impulsa cambios fundamentales en sus formas de vida, ni en su organismo. En la especie humana, sin embargo, la experiencia tiene constantes y complejas repercusiones. Por la experiencia, el ser humano adquiere capacidad para autorregularse, haciéndose a sí mismo objeto de su propio desarrollo, facultando su autorrealización, tomando como mediaciones sus situaciones experimentadas. Efecto que sintetiza K. Lorenz, el gran médico biólogo, fundador de la etología:

“...el proceso creador orgánico entraña la producción de algo completamente nuevo y superior que no se encontraba en modo alguno en la fase previa que sirvió de punto de partida a dicha producción... Todo lo contrario: afirmamos que el estudio comparado permite descubrir aquellos rasgos específicos del ser humano que resultan nuevo en su evolución filogenética, que no se encuentra, con toda seguridad, en la serie de sus antecesores animales y lo diferencia nítidamente de los animales superiores actuales...”<sup>25</sup>.

Todas estas consideraciones procedentes del ámbito de las ciencias de la vida, tienen para nuestro propósito una significación muy clara: los aspectos más estrictamente subjetivos, esto es, con más significado humano, como son todas las esferas de valores, quedan íntimamente dependientes de variables de experiencia, entre las que la experiencia del lenguaje ocupa lugar exclusivo, por su condición de acompañante indisoluble de la propia vida humana.

### 3. LA EXPERIENCIA HUMANA Y SU AMPLITUD

En nuestro lenguaje usual recurrimos con frecuencia y con sentido no siempre idénticos, al concepto de experiencia. Así decimos “es una persona con experiencia”, “tengo buenas experiencias”, “las leyes científicas parten de experiencias”, etc. Es claro que en nuestro

---

<sup>25</sup> Lorenz, K., *La ciencia natural del hombre*, Tusquets, Barcelona, 1993, pp. 23, 24.

propio lenguaje usual o cotidiano otorgamos al concepto de experiencia significaciones muy distintas, ajenas a la univocidad. Recurrimos al concepto de experiencia para expresar la actitud de que algo “ya se sabe”, que se “está prevenido”, a modo de lugar común antecedente a nuestros juicios o tomas de posición frente a las cosas o los hechos. A su vez, hablamos de “experiencia ética, social, afectiva, religiosa, profesional, etc.”. Y también es frecuente hablar de experiencias extraordinarias cuando nos vemos en la imposibilidad de dar cuenta cabal de algunas de nuestras percepciones, sean interiores o exteriores.

A esta complejidad del concepto se añade la distinción que, siguiendo un criterio muy común, sugiere el filósofo inglés Henry Habberley Price, al distinguir entre lo mediato y lo inmediato, en la misma experiencia sensible de la misma cosa. Una es, en efecto, la que se recibe y permanece ligada al objeto y otra, la que se deriva de ella, esto es, la de sus cualidades inferidas. Lo que Price, en la línea del sentido común inglés, explica con un ejemplo ornitológico:

“...cuando reconozco un pájaro como un cuervo, *noto* su negrura y su forma mientras que vuela en lo alto. También noto una cierta y familiar cualidad de *gestalt*<sup>26</sup> acerca de cómo agita sus alas, aunque posiblemente no podría describir esta cualidad con palabras. Pero al reconocerlo como un cuervo, le atribuyo muchas otras características que en ese momento no observo en absoluto: una desagradable voz que grazna, buenas capacidades para remontarse en el aire, una tendencia a entregarse a picadas, deslizamientos laterales y otras maniobras acrobáticas, una disposición para alimentarse de carroña y para habitar lugares montañosos y rocosos...”<sup>27</sup>.

Las observaciones de Price nos llevan a una distinción importante, aplicable tanto a los hechos como a los propios términos lingüísticos: la diferencia entre la percepción directa de

---

<sup>26</sup> *Gestalt*, forma, figura en alemán. En el contexto que aquí citamos se hace alusión a la Teoría de la Forma (*Gestalththeorie*) en psicología, según la cual nuestra percepción no se fija en atributos separados o partes aisladas de los objetos, sino que las percepciones particulares aparecen como parte de una forma más completa o conjunto al que remite cada percepción singularizada.

<sup>27</sup> Price, Henry Habberley, *Pensamiento y Experiencia*, FCE., México, 1975, p. 45.

algo, que llamamos *denotación o notación*, y lo que lleva implícito o implica esa percepción que llamamos *connotación*. El primer reconocimiento del cuervo es primario, directo, intuitivo e inmediato, por eso lo asociamos al verbo *denotar o notar*, en cuanto que es una experiencia que viene dada por la percepción inmediata de los sentidos que *notan o denotan* lo que tienen ante sí. Pero, al tiempo, esa percepción directa lleva implícitas cualidades que infero o deduzco de modo indirecto, esto es, *connoto*, como es la valoración desagradable de su graznido, su tendencia a vivir en las alturas, etc. Son connotaciones las cualidades o atributos no inmediatos pero a los que apunta la propia denotación y que completan y le dan sentido pleno.

La distinción entre denotar y connotar, introduce una notable clarificación en relación con lo experimentado, en cuanto que toda experiencia puede reducirse a un acto de constatación de lo dado (denotación) y puede también ser valorada como signo o símbolo de un sentido mucho más amplio del objeto (connotación). Del cuervo podemos quedarnos con lo que denota su presencia, pero podemos también inferir de él su simbolismo depredador, fúnebre o lúgubre, incluso de malquerencia hacia las demás especies.

De esta primera aproximación, bajo las referencias de Price, deducimos que la experiencia implica, participación inmediata de alguien en algo que se le presenta de modo directo, a partir de lo cual podrá inferir otras connotaciones. Esta amplitud del significado y reconociéndolo no unívoco, Maceiras enuncia el siguiente concepto de experiencia:

“...por experiencia se entiende el conocimiento inmediato o directo de algo, aunque no sea sometible a la comprobación de los sentidos externos, puesto que como sujetos perceptivos tenemos también constancia directa de realidades sólo interiormente experimentables. No cabe, pues, confinarla en el significado que le atribuyen el empirismo o las ciencias experimentales, asociándola sólo a lo comprobable empíricamente, puesto

que incluso la que proviene por la mediación sensible tiene efectos y es percibida interiormente...<sup>28</sup>.

Esta definición sintética es, quizás, excesivamente abarcadora, aunque pone el acento en que todo cuanto calificamos como experiencia o incluimos en el ámbito de lo experimentado, supone un “conocimiento inmediato o directo” de algo, esto es, una percepción denotativa y sin mediaciones. La experiencia, en consecuencia, debe tener como primera característica la de afectar sin otras mediaciones, como el color del cuervo o el movimiento de sus alas.

De esta aproximación global se deducen consecuencias que parecen indisociables de la experiencia realmente humana, como puedan ser las siguientes:

- La experiencia supone ejercicio reiterado, esto es, que lo experimentado no sea algo fugaz o pasajero, una percepción aislada y sin nexos, sino que sean fenómenos permanentes, persistentes en el tiempo, de tal modo que acompañen y perduren en nuestra vida biológica, psíquica, intelectual o afectiva, etc. Por tanto, la experiencia va vinculada a la memoria, a la prevención que del presente nos viene del pasado, recuperado por la experiencia recordada. Se hace así impropia la expresión “experiencia excepcional”, en cuanto que lo excepcional sólo retóricamente puede ser identificado como experiencia.

- La experiencia es preventiva, a modo de adelantamiento del porvenir. De ahí que la acumulación de experiencias pasadas de un sujeto, esto es, su memoria práctica, condicione sus percepciones y comportamientos actuales.

- La experiencia no se limita a aquello que nos facilitan los sentidos o experiencias sensibles. Podemos tener conocimiento inmediato y reiterado de situaciones, hechos o datos de naturaleza muy diversa que pueden ser vividos de modo inmediato en la propia conciencia.

---

<sup>28</sup> Macerías, M., *La experiencia como argumento*, o.c., Madrid, p. 30.

Las experiencias moral, estética, afectiva, religiosa, etc., pueden no aparecer asociadas a hechos empíricos, sino vinculadas a valores que afectan de modo más prolongado y profundo que las experiencias sensibles. Es lo que sucede también en la experiencia afectiva, espiritual, sexual, sentimental, incluso la que viene de nuestros propios sueños e imaginaciones.

- No todas las experiencias están dotadas de la misma fuerza en la conciencia. Unas nos afectan más que otras. Es claro que podemos pasar nuestra vida sin ver ningún cuervo o quedarnos sólo con lo que él connota, sin mayor influencia en nuestro modo de pensar o actuar. Sin embargo, la vida de las personas está en gran medida marcada por la variedad de experiencias afectivas, axiológicas y, desde luego, lingüísticas, en cuanto que lo que oímos, decimos y leemos tiene una influencia indudable en los estados de conciencia de las personas e incluso en sus formas de vida<sup>29</sup>. ¿Cómo no reconocer la influencia de la experiencia que procede del lenguaje: ambientes, conversaciones, contextos comunicativos, enseñanzas recibidas, etc.?

#### 4. EL LENGUAJE COMO EXPERIENCIA FUNDAMENTAL

Entre la infinidad de experiencias que afectan al ser humano, la del lenguaje es aquella de la que no puede sustraerse, precisamente porque es un ser cuya naturaleza no puede dejar de expresarse, esto es, su desarrollo como ser en el mundo va vinculado a lenguajes en una gradación de influencia ascendente:

- En primer lugar, el ser humano auto-percibe su propia exigencia expresiva, para cuya realización recurre a señales o signos manifestativos.

---

<sup>29</sup> En la misma obra, Maceiras identifica como experiencias humanas específicas las siguientes: copertenencia natural, metafísica, gnoseológica, axiológica, copertenencia corporal, religiosa, estética, del lenguaje articulado, de la intersubjetividad, técnica. *Ibid.*, p.p. 32-35.

- En segundo lugar, a estos signos les atribuye significados, esto es, los asocia a una intención significativa, esto es, por ellos quiere decir algo de algo.

- En tercer lugar, mediante las significaciones que da a los signos va asociando las palabras a las cosas, a los hechos, a las cualidades, etc., de tal modo que el mundo real, mientras los objetos no estén dotados de nombres, es un ámbito indeterminado, informe y confuso. En este proceso, por una parte interviene el ser humano, como sujeto hablante y, por otra, los objetos mismos, ya que las cosas adquieren densidad en la medida en que se hacen referencias objetivas de las palabras. Nombrar las cosas es atribuirles un determinado modo de ser: el nombre hace a la cosa.

- En cuarto lugar, porque los signos lingüísticos van cargados con la voluntad de quien habla o escribe y, a su vez, van siempre asociados a significados, abren el campo de sus connotaciones o sentidos asociados a la experiencia inmediata. Aclaremos esto con un ejemplo: Percibo un objeto con páginas escritas en caracteres silábicos o ideográficos, pero si a ese objeto lo nombro con un signo o nombre y le llamo libro, por ese acto estoy connotando que alguien lo escribió, para transmitir un contenido o mensaje, en caracteres inteligibles para unos e ininteligibles para otros. Entre la percepción del objeto y su nombre se intercala, pues, todo el conjunto de experiencias que se recapitulan en el nombre común “libro”<sup>30</sup>.

Estas precisiones anteriores dejan claro que el lenguaje es un universal antropológico, esto es, algo que radica en el propio ser humano y de lo que no puede prescindir en su vida real<sup>31</sup>. La palabra articulada, hablada y/o escrita, no es, pues, un instrumento que el hombre

---

<sup>30</sup> Lyons, J., *Introducción a la lingüística teórica*, Teide, Barcelona, 1971. En esta obra, desde una perspectiva lingüística, el autor analiza con profusión de detalles las implicaciones psicológicas y filosóficas del significado, y de las relaciones signo/sentido/referencia. Para nosotros resultó de gran interés, sobre todo, la parte de la obra dedicada a la semántica, de la página 413 a la 495. Recurrimos aquí a la distinción entre *denotar* y *connotar*. En general en el contexto de la lingüística actual, *denotación* y el verbo equivalente *denotar*, hacen referencia a lo ostensible o percibido de modo inmediato, mientras que *connotar* y *connotación* hacen referencia a los aspectos no ostensibles pero implícitos en la semántica de un nombre o término.

<sup>31</sup> En todo cuanto vamos a decir sobre el lenguaje, nos ha servido de guía el libro de M. Maceiras, (2002) *Metamorfosis del Lenguaje*, Madrid, Síntesis. En cada uno de sus capítulos se va siguiendo la trayectoria de las funciones antropológicas del lenguaje.



haya inventado, sino que, como la visión o la respiración, pertenece a su propio modo ser: “está en la naturaleza de hombre” y sus funciones no se reducen sólo a actuar como vehículo de comunicación<sup>32</sup>. De hecho participamos y usufructuamos del poder del lenguaje que trasciende a los individuos y por él ellos se hacen más dueños de sí mismos. Por el lenguaje, en efecto, articulamos tanto nuestra experiencia interior como el mundo objetivo que nos toca en suerte vivir.

Esta conjunción la encontramos en términos claros en un autor cuya obra, ya antigua en el tiempo, no lo es en las ideas, Hans Hörmann, quien llega a la siguiente conclusión, en la que se confirman nuestros puntos de vista y los supuestos argumentales de esta tesis:

“...el mismo lenguaje que comunica a nuestra existencia una dimensión de libertad, nos aparece ahora..., como una potencia avasalladora... porque poseemos una lengua, piensan muchas generaciones en nosotros nuestros propios pensamientos... entre la ganancia y la pérdida de libertad que significa el lenguaje, se extiende el lugar de nuestra existencia. El Yo se halla envuelto por un juego de espejos de la lengua...”<sup>33</sup>.

De estas convicciones deducimos que el hecho mismo de hablar es un acontecimiento por el cual el ser humano modifica y potencia sus propias capacidades innatas. Pero eso exige del aprendizaje y de la educación lingüísticas. Esto implica reconocer las mediaciones artificiales, como son las diversas lenguas, ya que nadie habla “el lenguaje” indeterminado y genérico, sino que hablamos lenguas particulares, cuya formas léxicas y sintácticas deben ser “aprendidas”. Sin tal mediación, las capacidades innatas y los impulsos genéticos se quedarían en niveles de desarrollo extraordinariamente limitados y precarios.

Estos supuestos demandan precisar las diversas raíces de la experiencia lingüística, que vamos a analizar tomando la sugerencia de Arnold Gehlen<sup>34</sup>. Por nuestra parte añadimos el

---

<sup>32</sup> Benveniste, E. (1971) *Problemas de lingüística general*, Madrid, Siglo XXI, p. 180

<sup>33</sup> Hörmann, H., *Psychologie der Sprache*, Berlín, 1967, p. 354-355.

<sup>34</sup> Gehlen, A. *El Hombre*, Sígueme, Salamanca, 1980, p. 227 y ss.

concepto de motivación al de “raíz” que utiliza Gehlen, con el objeto de dejar más explícita la intencionalidad expresiva que se encuentra en el hecho natural del hablar humano. Si el concepto de raíz manifiesta la dimensión biológica del lenguaje, el de motivación matiza el carácter singular de todos los fenómenos humanos, los cuales llevan implícita una orientación dirigida al propio perfeccionamiento de las matrices biológicas, tal como hemos adelantado en el primer apartado de este capítulo siguiendo a la biología.

Gehlen pone bien de manifiesto el hecho fundamental de que los fenómenos del habla no pueden ser adscritos a una sola y única tendencia de la naturaleza humana. Este autor distingue cuatro “raíces” del lenguaje, nosotros hablamos aquí de cinco “motivaciones”.

#### 4.1. PRIMERA RAÍZ/MOTIVACIÓN:

##### EL SONIDO COMO EXPRESIÓN

Después del grito y la simple imitación de la onomatopeya, fenómenos expresivos que se encuentran ya en culturas tempranas, según Humboldt:

“...la producción del lenguaje constituye una necesidad interna de la humanidad; no es algo necesitado sólo externamente para el sostenimiento del trato en las comunidades, sino que forma parte de la naturaleza misma del hombre, y es indispensable para el desarrollo de sus capacidades espirituales...”<sup>35</sup>.

De hecho todo sonido, incluso la voz o el grito de los irracionales, lleva en sí mismo la presuposición de comunicar, aunque sea de modo instintivo y espontáneo. Esta idea de Humboldt, referida al ser humano, sobre la que volveremos con más amplitud en el capítulo siguiente, ha tenido gran eco en las teorías posteriores, entre otras en las de Chomsky, porque trae a primer plano la experiencia ordinaria que desde la infancia, acompaña al propio desarrollo humano. Si primero es el gemido, el grito y el balbuceo, eso no es más que preámbulo a la palabra articulada, mediante operaciones que, a pesar de su complejidad, se

---

<sup>35</sup> Humboldt, W., *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*, Anthropos, Barcelona, 1990, p. 32.

realizan en edades tempranas, aún antes de que la plenitud de la vida pueda ser suficientemente valorada y estructurada. Por su temprana y espontánea originalidad A. Gehlen asimila esta motivación a la necesidad de producir efectos que denoten la presencia del propio organismo y la constatación de su actividad, por lo cual la “vida del sonido”, puede ser tipificada como la primera raíz del lenguaje:

“...el sonido devuelto es al mismo tiempo el excitante de la sensación que tenemos, de nuestra propia actividad para repetirlo. Esa actividad termina en un sonido oído de nuevo, que es así un nuevo estímulo...”<sup>36</sup>.

Si seguimos esta idea, el lenguaje es una operación como todas las demás que se derivan del organismo del *ántrhopos*, tan asociado a su corporeidad orgánica como el ojo que no puede dejar de ver, ni el oído de oír, descartadas las anomalías. En este mismo sentido biólogo caminan algunos exponentes de la psicología cognitiva actual, recordando a Darwin:

“...el lenguaje no es más invención cultural que la postura erecta... aunque el lenguaje es una grandiosa capacidad exclusiva del *homo sapiens* de entre todas las especies, no por ello debe apartar el estudio de lo humano del dominio de la biología, ya que cualquier grandiosa capacidad exclusiva de una especie viviente no es algo único en el reino animal... en el teatro de la naturaleza no somos más que una especie de primates con su propio espectáculo, que consiste en la habilidad de comunicar información sobre quién hizo qué a quien a base de modular los sonidos que producimos al exhalar el aire...”<sup>37</sup>.

Sin duda alguna, esa búsqueda de expresar e informar por el sonido, característica también de otros animales, parece ser la raíz y motivación más radicalmente biológica del lenguaje. Ahora bien, el ser humano no se contenta con expresar puros sonidos que expresen su capacidad cinética interior porque, de lo que sabemos por la misma antropología cultural, desde la antigüedad incluso las pinturas rupestres y las representaciones figurativas, iban

---

<sup>36</sup> Gehlen, A., o.c., p. 227

<sup>37</sup> Pinker, S., *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Alianza, Madrid, 1995, p. 19.

acompañadas de la voluntad de expresar algo más que el impulso del grito o del gruñido originados en la simple espontaneidad natural. Que algo no sea “exclusivo de una especie viviente”, como “exhalar aire”, no quiere decir que todos los animales lo exhalen con la misma significación, puesto que, en los fenómenos lingüísticos humanos se produce “la conjunción terrenal del soplo aéreo de la razón y la laringe del antropeide”<sup>38</sup>.

Con esencial diferencia respecto al de los demás homínidos, el grito humano se hace palabras, esto es, se emite inseparable de una significación doble: en primer lugar, la de denotar lo inmediato, aquello a lo que se refiere, esto es, la cosa o hecho que provoca el grito. En segundo lugar, la de connotar un estado de ánimo, de alegría o pesar, el deseo de expresar lo bueno o malo que en tal cosa o hecho se encierran. Tal motivación conduce a que el sonido, de simple efecto gutural, se duplique con doble efecto. Por una parte, el sonido se va fijando como léxico con significación permanente, aunque se exprese por infinidad de matices, dependientes de lugares y regiones, como son los dejes y formas específicas de pronunciar las mismas palabras por cada uno de los hablantes. Por otra, debido a que el grito adquiere densidad estable, que denota y connota a la vez, su expresión se va articulando de acuerdo a la morfología gramatical regida por la sintaxis.

La experiencia lingüística, a partir de esta primera motivación, se va presentando como voluntad de permanencia articulada, de la que son manifestación el léxico y la gramática, que son ya consecuencia de una experiencia solidificada e históricamente racionalizada, cuando en su origen habían sido sólo expresividad instintiva puramente fónica.

#### 4.2. SEGUNDA RAÍZ/MOTIVACIÓN:

##### EL LENGUAJE COMO AUTOAFIRMACIÓN

Una cosa es hacerse presente y expresarse por el grito, y otra distinta hacerlo con la voluntad de hacerse presente y dando cuenta del valor de la propia personalidad frente al contexto y al mundo que nos toca vivir. Siguiendo a Gehlen, el lenguaje expresa a la propia

---

<sup>38</sup> Maceiras, M., *Metamorfosis del lenguaje*, o.c. p. 13.

subjetividad “regocijándose a sí misma”, sin más interés que el de manifestar impulsos auto-suficientes frente a su mundo exterior:

“...la vida pulsional del hombre está abierta al mundo; es orientable a los hechos y contenidos del mundo exterior, precisamente porque *no* es instintiva ni ciegamente segura de su meta. Con ello es dada al hombre *mismo*; él se comporta comunicativamente consigo mismo... Este proceso es visible en los niños; en su vivacidad sobreabundante, que se goza a sí misma, antes de que desaparezca de nuevo en gran parte bajo costumbres fijas...”<sup>39</sup>.

El sonido, en consecuencia, tiene una raíz más honda que la de ser expresión espontánea, porque él mismo procede de la riqueza interior, o como queramos llamar a la autopercepción de un ser con un modo específico de estar constituido, con capacidad de desplegar su “dentro” hacia fuera, mediante la expresión oral o mediante signos. Por tanto, si es claro que la espontaneidad natural funda la experiencia lingüística, pero lo hace con intencionalidad de la propia autoafirmación. Es lo que de modo magistral expresa Merlau-Ponty:

“...yo me remito (*reporte*) al vocablo tal como mi mano se dirige (*se porte*) al lugar de mi cuerpo sujeto de una picadura, el vocablo está en un cierto lugar de mi mundo lingüístico, forma parte de mi equipaje, no dispongo más que de un medio para representármelo, el de pronunciarlo, como el artista sólo tiene un medio de representarse la obra en la que trabaja: es necesario que la haga...”<sup>40</sup>.

La analogía con la obra de arte que establece Merlau-Ponty es bien ilustrativa: así como el pintor o el músico tiene dentro de sí la raíz y motivación de su obra, ésta no existe más que cuando la ejecuta pintando el cuadro, esculpiendo la estatua o componiendo la partitura. De modo análogo, el lenguaje está en la esencia impulsiva de la subjetividad humana, pero cargada de intencionalidad, esto es, encaminada a autoafirmarse en el mundo real, mediante

---

<sup>39</sup> Gehlen, A., o. c. p. 230.

<sup>40</sup> Merlau-Ponty, M., *Fenomenología de la percepción*, Península, Barcelona, 1975, p. 197.

la expresión hablada y escrita. Así pues, la palabra no es, en primera instancia, un “signo” del pensamiento, sino la forma en que el propio ser humano se reconoce como presente en la realidad del mundo. Lo que Gehlen llama autopercepción, Merleau-Ponty reformula como sigue:

“...es necesario que, de una manera u otra, la palabra y el vocablo dejen de ser una manera de designar el objeto o el pensamiento, para pasar a ser la presencia de este pensamiento en el mundo sensible, y no su vestido, sino su emblema o su cuerpo. Es necesario que se dé, como los psicólogos dicen, un “concepto lingüístico” (*Sprachbegriff*) o un concepto verbal (*Wortbegriff*), una ‘experiencia interna central, específicamente verbal, gracias a la cual el sonido oído, pronunciado, leído o escrito, se convierta en un hecho de lenguaje’... aquí descubrimos, bajo la significación conceptual de las palabras, una significación existencial, no solamente traducida por ellas, sino que las habita y es inseparable de las mismas...”<sup>41</sup>.

Si seguimos este modo de pensar, el lenguaje no expresa el pensamiento o es mensajero de la subjetividad, sino que el pensamiento y la conciencia se expresan a sí mismos y el lenguaje es su manera de hacerse presentes en el mundo —“su emblema y su cuerpo”—. Dicho de otro modo, la propia interioridad o subjetividad se articulan de modo específicamente verbal. El lenguaje, por tanto, tiene naturaleza existencial, pertenece al modo de ser humano, por eso un texto hace existir, le da vida al organismo mediante los vocablos. Lo que se recapitula en las tesis de Chomsky, que recurre al concepto de “estructuras innatas” para dar cuenta de la universalidad existencial de la experiencia lingüística<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 199. El entrecomillado interior es la cita que el autor hace de Goldstein, *L'analyse de l'aphasie et le l'essence du langage*.

<sup>42</sup> Chomsky, N., *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Aguilar, Madrid, 1971, p. 17.

#### 4.3. TERCERA RAÍZ/MOTIVACIÓN:

##### EL LENGUAJE COMO GESTO

Como consecuencia de su “significación existencial”, siguiendo a Merleau-Ponty, el lenguaje nace de una raíz alimentada por la proyección del hombre sobre el mundo. Dicho de otro modo: el pensamiento y el lenguaje son dos manifestaciones de la misma actividad fundamental del ser humano, de tal modo que el vínculo del vocablo con su sentido no es una relación de exterioridad asociativa, sino que por la palabra el sujeto toma posición en el mundo, adopta un gesto, como es la mirada de admiración ante la belleza del paisaje o la reacción de sorpresa ante una persona querida inesperada. Porque hablar equivale a gesticular, adquiere importancia decisiva el timbre físico de la palabra, la tonalidad y la importancia de la fonética, tanto para quien habla como para quien escucha. Con las propias palabras de Merleau-Ponty:

“...el gesto fonético realiza, para el sujeto hablante y para cuantos le escuchan, una cierta estructuración de la experiencia, una cierta modulación de la existencia, exactamente igual a como un comportamiento de mi cuerpo reviste, para mí y para el otro, de una cierta significación, a los objetos que me rodean. El sentido del gesto no está contenido en el gesto como fenómeno físico o fisiológico. El sentido del vocablo no está contenido en el vocablo como sonido. Pero forma la definición del cuerpo humano el que se apropie, en una serie indefinida de actos discontinuos, núcleos significativos que superan y transfiguran sus poderes naturales...”<sup>43</sup>.

Nada más evidente que la eficacia de cualquier gesto para dar sentido psicológico o mental a lo que, por sí mismo, no tiene más que entidad puramente física. Un movimiento lento y mesurado de la mano o del brazo introduce una secuela de significaciones benévolas y amistosas. Y un gesto amenazante introduce beligerancia y malestar entre quienes lo comparten. A su vez, la mirada adusta o complaciente, el rictus despreciativo o acogedor, en fin, todo gesto introduce contenidos capaces de ordenar y organizar, así como desordenar y desorganizar, el mundo entendido como ámbito de relaciones en las que

---

<sup>43</sup> Merleau-Ponty, o.c. p. 210.

convivimos. En analogía con el gesto, la palabra llena el mundo de significación existencial, no sólo por lo que significan los enunciados, sino por el tono, la alteración de la voz y los efectos puramente fónicos, que abren conductas nuevas y reorganizan las relaciones entre el locutor, sus oyentes y testigos.

Con frecuencia inadvertido para los propios hablantes, las modalidades, formas y matices del habla, van abriendo un paisaje humano absolutamente dependiente del lenguaje. En consecuencia, la experiencia lingüística va mucho más allá de lo que implican las intenciones del sujeto hablante, porque éstas quedan también pendientes de los efectos que se generan entre los interlocutores.

Esta asimilación de la palabra con el gesto, con indudable influencia vital, hace que no resulten indiferentes los propios mecanismos que articulan una lengua, desde sus unidades fónicas a sus construcciones gramaticales. Es lo que con elocuente claridad reconoce Merleau-Ponty:

“...el predominio de las vocales en una lengua, de las consonantes en otra, los sistemas de construcción y de sintaxis, no representarían tanto unas convenciones arbitrarias para expresar el mismo pensamiento, como varias maneras para el cuerpo humano de celebrar el mundo y, finalmente, de vivir. De ahí que el sentido *pleno* de una lengua nunca pueda traducirse en otra. Podemos hablar varias lenguas, pero una sola será siempre aquella en la que vivimos. Para asimilar una lengua por completo, habría que asumir el mundo que ella expresa, y nadie pertenece nunca a dos mundos a la vez...”<sup>44</sup>.

Esta convicción, a nuestro juicio de indudable realismo como podemos constatar cada día en nuestras conversaciones, no pone en entredicho que haya estructuras lingüísticas universales, pero tal universalidad no es realizable más que mediante las peculiaridades

---

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 204.



de la lengua en la que cada ser humano nace y se desarrolla. Ahora bien, la lengua heredada por cada individuo, no es un constructo artificial u ocasional, sino una unidad articulada por su léxico y su sintaxis, en los que compendia de modo permanente la experiencia del habla tradicional de esa comunidad. Eso quiere decir que ninguna lengua es neutra o muerta, porque en ella está depositada la palabra viva, esto es, la existencial tradicional de una comunidad. Esta carga llena de vida es perceptible, sin duda, en los usos cotidianos y usuales de los hablantes, pero sobre todo en el uso literario, esto es, en las modalidades creativas e imaginativas. Por ellas, en analogía con los gestos, se van estableciendo ámbitos de comportamientos colectivos.

#### 4.4. CUARTA RAÍZ/MOTIVACIÓN:

##### EL RECONOCIMIENTO

Como su propia composición indica, *re/conocer* implica una reduplicación de la acción de conocer. No otra cosa sucede en el lenguaje, puesto que su uso viene a reduplicar el conocimiento inmediato y espontáneo que del mundo adquiere todo organismo presente en él. Todos los organismos están motivados por la tensión motórica que los lleva a implicarse, interesarse y, por tanto, a conocer su mundo. En el caso del hombre, esta tensión es muy acentuada y cargada de significaciones, como señalan los psicólogos. Desde la infancia, y sobre todo en ella, nos regocijamos e interesamos por los objetos que llaman la atención. Esa tensión motórica plena de sentidos, lleva implícitos varios reconocimientos.

En primer lugar, la experiencia lingüística supone el reconocimiento de sí mismo, en cuanto que la exterioridad entra en contacto coloquial con la propia actividad interior, esto es, se hace afectuosamente inteligible. Por eso parece acertada la analogía que establece Ghelen: por la vista “los *objetos visuales* son incorporados mediante la interpelación dentro de la propia actividad” y “entran en la esfera de nuestro saboreo de la existencia”; del mismo modo, por el lenguaje, “los objetos quedan involucrados en el saboreo de la propia vitalidad, son entretejidos en el sabor de nosotros mismos y en la satisfacción

producida por la actividad”<sup>45</sup>. Por la experiencia lingüística, en consecuencia, se “reconoce” afectiva y sentimentalmente el propio mundo. Nos reconocemos como seres que, con todos los demás, configuran el mundo.

En segundo lugar, la experiencia lingüística hace que el movimiento hacia el exterior se lleve a cabo sobre el reconocimiento de un territorio compartido para establecer la comunicación de unos con otros. El acto de hablar no queda reducido a un invento subjetivo, a estrategia ocasional, puesto que el lenguaje es la realidad natural sobre la que se sustentan todos los procesos comunicativos, tanto teóricos, como éticos y prácticos. Es lo que Merleau-Ponty pone también de manifiesto cuando escribe:

“...más aún: no es la palabra que voy a pronunciar –ni siquiera la frase–, lo que estoy considerando, es la persona, a la que hablo según lo que ella es; con una seguridad algunas veces prodigiosa, uso palabras y giros que ella puede comprender, o a los que puede ser sensible, y, al menos si no carezco de tacto, mi palabra es al mismo tiempo órgano de acción y de sensibilidad, como si esta mano tuviese ojos en su extremidad. Cuando escucho, no debe decirse que tengo la percepción auditiva de los sonidos articulados, sino que el discurso se habla en mí; me interpela y yo resueno, me envuelve me habita hasta el punto de que ya no sé lo que es mío y lo que es de él...”<sup>46</sup>.

En consecuencia, la experiencia lingüística se presenta como la consolidación de un territorio firme para el mutuo reconocimiento, pero no construido por ninguno de los interlocutores, sino por la propia entidad y densidad de las lenguas, que provocan una doble acción: sobre el que habla y sobre la que el hablante provoca en sus interlocutores. Se establece así un reconocimiento multilateral e interactivo en cuanto que hablar supone

---

<sup>45</sup> Gehlen, A., o.c., p. 237. Aceptamos el término “reconocimiento” que usa Gehlen para expresar este movimiento de interiorización o “intimidación” del mundo. Sin embargo, de sus propias palabras es perceptible que “reconocer” tiene connotaciones solamente intelectuales, cuando el propio Gehlen, como se ve por la cita que aducimos, le atribuye matices muy afectivos y sentimentales.

<sup>46</sup> Merleau-Ponty, M., *La prosa del mundo*, o.c., p. 45-46.

implicarse en un proceso de unos con otros, por el que cada uno activa y recibe los efectos de la acción cruzada de todos hacia todos.

En tercer lugar, la experiencia lingüística supone la orientación y selección de las tendencias y pulsiones interiores. Implica, pues, reconocer una intencionalidad dirigida, que no se pierde en un puro tropel de gente sin rumbo, sino que se expresa en los cauces que las palabras le van facilitando. Caudales que no se reducen a los significados del léxico, sino a la ordenación del mundo de acuerdo a unas reglas que se diferencian de lengua a lengua. Antes del uso de la palabra, también el adulto se encuentra sobre una forma de indeterminación que se va clarificando en la medida en que hablamos. De este modo, la experiencia lingüística es análoga a la claridad que proyecta una fuente de luz sobre un ámbito oscuro: tiene funciones ordenadoras y representativas de la realidad física. No en vano se dice que poner nombre a las cosas es determinar su ser y sus funciones. Eso quiere decir que el lenguaje nace de esa necesidad de adquirir dominio sobre la realidad, porque las cosas sin nombre y las situaciones sin diagnóstico serían como la nube oscura que sobrecoge a quien se encuentra a la intemperie. Quizás sea ese el sentido que quiere expresar M. Maceiras cuando escribe:

“...saber hablar es llevar el mundo a cuentas sin que los objetos nos opriman ...es mérito de los significantes aligerar la atracción de la gravedad porque las cosas sin nombres serían insoportables, razón suficiente para ver en la palabra un cobijo de los entes, que la licencia poética sublima como “casa del ser”, unánimes en la convicción de que hablar hace habitable el mundo y manejables los utensilios...”<sup>47</sup>.

La experiencia demuestra que del lenguaje científico al afectivo, los nombres y enunciados hacen comprensible y ponen a disposición los ámbitos de realidad menos asibles por la experiencia sensible. Así lo demuestran leyes científicas, principios éticos o convicciones sociales. Mientras no se formulen lingüísticamente, no son reconocidos como

---

<sup>47</sup> Maceiras, M., *Metamorfosis del lenguaje*, Síntesis, Madrid, 2002, p. 13.

aplicables y con eficacia. Y en el ámbito afectivo y emotivo, ¿cómo identificar realmente toda una gama de sentimientos, por ejemplo de benevolencia, si no disponemos de vocablos para expresar los matices reales que diferencian estima, aprecio, amistad, afecto, cariño, dilección, cordialidad, querencia, apego, amor? No en vano Merleau-Ponty insiste en que el lenguaje se impone, tanto al lector como al propio autor, al que enseña lo que, sin él, no sabría pensar ni muchos menos decir. Y eso porque: “...el lenguaje nos lleva a las cosas mismas en la exacta medida en que, antes de *tener* una significación, *es* significación...”<sup>48</sup>.

Con frecuencia, pasamos por alto que la esencia de la experiencia lingüística *es* la significación, por eso mismo luego podemos aplicar un significado a las palabras y a los enunciados. Pero eso puede ser así porque la capacidad misma de hablar encierra ya en sí misma la significación, que luego se parcela en infinitud de significados.

#### 4.5. QUINTA RAÍZ/MOTIVACIÓN: SIMBOLIZACIÓN

Hemos comparado el lenguaje con el gesto, siguiendo a Merleau-Ponty, quedando así la palabra vinculada, por una parte, al sujeto que la pronuncia, como cualquier otro gesto. Pero, a su vez, ella queda ligada al ámbito que por sí misma genera: grato, hostil, práctico, simplemente estético, etc., puesto que, como decíamos, todo gesto engendra un ámbito intersubjetivo: un gesto adusto o desabrido no sólo expresa un estado de ánimo, psicológico o moral de quien lo ejecuta, sino que genera un campo de sentido con el que cuentan quienes lo presencian. Y lo mismo que los gestos obedecen a una situación o estado de ánimo subjetivo, pero genera un ambiente, del mismo modo el lenguaje tiene otra de sus raíces en la capacidad simbolizadora del espíritu humano porque toda palabra abre hacia nuevos significados o connotaciones.

Siguiendo la sugerencia anterior, no parece dudoso que los signos más elementales están cargados de una significación que sobrepasa la pura voluntad comunicativa, lo que

---

<sup>48</sup> Merleau-Ponty, M, *La prosa del mundo*, o.c., 40.

ya sucede con el trazo en la cueva prehistórica o los petroglifos de la cultura taína. Esta raíz simbolizadora ha dotado de eficacia significativa a la palabra para adquirir dimensión trascendente, esto es, para sobrepasar los usos utilitarios de la lengua<sup>49</sup>.

La creación literaria es buena prueba de esta raíz simbolizadora, a modo alerta hacia formas de entender las cosas que tienen mucho que ver con la imaginación, desde la infancia tan despierta y activa. Jugando, el niño transforma los objetos vulgares en utensilios festivos, defensivos y lúdicos, y convierte la escoba en su caballo, el florero en su casco, o la caja de zapatos en cuna de la muñeca. Esa tensión simbolizadora se mantiene y acrecienta en la literatura, en la que la esencia humana va realizando y dando apertura a su tensión interior. Lo que con acierto matiza la reflexión fenomenológica:

“...la vida interior humana tiene dos presupuestos extraordinarios: su superávit de pulsión... y un mundo circundante abierto, no interpretado, al que hay que dominar. *De la contraposición de ambos factores se forma esa vida interior, grito de llamada*, que tiende a su cumplimiento y satisfacción, por el que le queda para siempre al lenguaje algo de “abrirse paso” de contagio o de mandato...”<sup>50</sup>.

En consecuencia, el superávit de pulsión interior es la razón del sobrepasamiento simbólico, pero engarzado en la realidad del mundo y de las cosas cuyos sentidos se amplían. Eso hace que el uso literario del lenguaje no sea una función extraordinaria, sino que pertenece a su esencia. En su propio uso instrumental se sustituye la cosa por el signo, revelando la densidad simbólica, no sólo del sujeto, sino también de los objetos reales. No hay cosa que no pueda ser símbolo de otra realidad: la piedra de la gravedad, el ave de la ligereza o el aire de la sutileza intelectual. Más allá del uso instrumental de la palabra, las modalidades simbólico/literarias son un *grito de llamada* para ir más allá de los linderos que impone la necesidad de nombrar y comunicar, abriendo paso a la reformulación o creación de mundos

---

<sup>49</sup> Cassirer, E. (1971) *La filosofía de las formas simbólicas*, México: FCE, 3 vols. Para Cassirer, todo signo es ya un símbolo, puesto que remite a una referencia situada más allá de su materialidad. De ahí que todo lenguaje sea, para él, de orden simbólico.

<sup>50</sup> Gehlen, A., o.c., p. 249

distintos a los de la vida cotidiana, generando nuevos mundos, a través del mundo de las obras de arte. Así lo reconoce Merleau-Ponty expresamente:

“...cuando se dice que toda obra (¿verdadera?) abre un horizonte de búsqueda, esto quiere decir que hace posible algo que no lo era antes de ella, y que transfigura la empresa pictórica al mismo tiempo que la realiza... dos gestos culturales no pueden por tanto ser idénticos más que a condición de ignorarse el uno al otro. Su *eficacia* ...tiene precisamente como consecuencia hacer imposible en arte la pura y simple repetición. Al arte le es pues esencial desarrollarse, es decir cambiar...”<sup>51</sup>.

En esta función simbólica es donde el lector encuentra un “lenguaje conquistador”, que no reitera lo que sabemos o designa los objetos sino que introduce la experiencia de nuevas y extrañas experiencias, perspectivas insospechadas, entre las cuales están las experiencias morales y todas aquellas que, sin la literatura, no serían ni pensables. Pero para eso es necesario participar en la proyección inagotable de la fuerza de la lengua, de tal modo que a criterio de Merleau-Ponty:

“...así como nuestro cuerpo no puede encontrarse entre las cosas ni frecuentarlas más que a condición de que renunciemos a analizarlas para usar de él, así el lenguaje literario no puede decir cosas nuevas más que a condición de que hagamos causa común con él, a condición de que dejemos de examinar de dónde viene para seguirle a donde va, de que dejemos que las palabras, los medios de expresión del libro se envuelvan en ese vaho de significación que deben a su singular disposición, y que todo escrito vire hacia un valor segundo y tácito en el que llega casi a alcanzar el resplandor mudo de la pintura...”<sup>52</sup>.

Se trata, pues, de seguir al lenguaje, acompañar su flecha signifiante, dejando ya de preguntarse por sus raíces, porque su sentido pleno se despliega en su propia literariedad, en su propia construcción entitativa, que actualiza su propia esencia. En consecuencia, se puede

---

<sup>51</sup> Merleau-Ponty, *La prosa del mundo*, o.c., p. 129.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 140.

decir que si por una parte, el lenguaje nace de la capacidad de simbolización de la propia subjetividad, por otra, es la inmersión en la proyección simbólica de los textos donde aflora la plenitud de la significación del acto subjetivo del hablar humano.

Dedicaremos el capítulo tercero a la especificidad de la experiencia literaria, por eso terminaremos aquí este recorrido reiterando que la experiencia lingüística es singular y única del ser humano. En ella se sintetizan la capacidad intelectual, asociativa y comunicativa, de tal modo que la “*experiencia del lenguaje articulado*”, es específicamente identificadora de la humanidad. No otra fue la razón por la cual ha suscitado el interés de todos los humanismos, desde la antigüedad griega<sup>53</sup>.

No parece dudoso que entre todas las demás, la experiencia lingüística es la que con más eficacia ha contribuido a la filogénesis antropológica. Una mirada somera a tal desarrollo se percata de que la especie humana fue avanzando en una mayor disponibilidad de sus facultades, en la medida en que inventó, articuló e hizo más ricos sus lenguajes, pasando de las simples señales poco o nada articuladas, a signos y símbolos artísticos. Del arte paleolítico, se pasó a las escrituras cuneiformes e ideográficas, que condujeron a la fecundidad de infinitud de literaturas, a las que, con las disposiciones y raíces genéticas, han contribuido las experiencias tradicionales de sus pueblos. Pero, en todo caso, la historia es también la demostración más evidente de que la Literatura ha sido el aliento nutricio que animó las culturas más perdurables.

## 5. DE LA EXPERIENCIA A LAS VIVENCIAS

Para dejar establecidos en este capítulo todos los supuestos sobre los que se asienta nuestra tesis, nos queda dar un paso más que ponga de manifiesto que el ser humano no recibe de modo indiferente las experiencias, sino que las interioriza y hace suyas mediante la actividad de su conciencia. Así es porque, además de sus sentidos y de su razón, por

---

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 34-35.

la que elabora el conocimiento intelectual, el ser humano está dotado de una conciencia que tiene afectos, sentimientos, emociones, gustos y disgustos, repulsiones y atracciones, de tal modo que encaja de modo muy diferente la diversidad de experiencias. De todo cuanto experimenta hay experiencias que no le dejan indiferente y le afectan de más profundo y permanente. Una de estas experiencias más significativas es la experiencia del lenguaje, de modo muy particular la que proviene del lenguaje literario.

### 5.1. ACTITUD NATURAL

#### Y ACTITUD FENOMENOLÓGICA

Este paso de la experiencia a su repercusión en la conciencia requiere una clarificación por nuestra parte, que aportamos siguiendo la mentalidad fenomenológica, que distingue entre *actitud natural* y *actitud fenomenológica*. Esta distinción nos resulta particularmente interesante para apreciar la valoración e interpretación que haremos de los textos simbólico/literarios, cuya eficiencia es mejor comprendida, a nuestro juicio, sólo a partir de la actitud fenomenológica<sup>54</sup>.

La *actitud natural* es propia de la vida ordinaria y corriente en la que cada uno de nosotros se percibe a sí mismo asociado a múltiples experiencias que recibimos de los sentidos, entre ellas la del lenguaje. Por esta actitud aceptamos las cosas tal como se presentan a los sentidos, apreciando el mundo según sus apariencias y utilidades. La actitud natural no busca otros sentidos de las cosas. Al lenguaje lo valora como medio de comunicación, por su utilidad para nombrar las cosas y expresarnos.

La *actitud fenomenológica* lleva implícita la valoración de las experiencias apreciándolas, no por su propia entidad, sino por su forma en que aparecen o influyen en la conciencia. Las experiencias, por tanto, son valoradas interiormente como objetos de amor,

---

<sup>54</sup> Conscientes de las limitaciones en el campo de los conocimientos filosóficos, nuestra aproximación a la Fenomenología ha sido a través de bibliografía de divulgación especializada, no a través de los textos de su mejor exponente, E. Husserl. Bajo las sugerencias del director de la tesis, hemos consultado las siguientes obras: Dartigues, A., *La fenomenología*, Herder, Barcelona, 1975; Forment, E., *Fenomenología descriptiva del lenguaje*, PPU, Barcelona, 1984.



odio, deseo, repulsa, agrado, desagrado, fascinación, reprobación, etc. Con un ejemplo: la experiencia de ver a la misma persona, es interiormente sentida de manera muy distinta antes y/o después de haber establecido con ella lazos afectivos, de amistad, amor o enemistad y rechazo. Esta interiorización de las experiencias y su efecto en la conciencia es lo que se denomina *vivencia*, en el contexto de la fenomenología<sup>55</sup>. Las vivencias, por tanto, son los efectos que las experiencias producen en la conciencia. No hay, pues, vivencias sin experiencias, pero no todas las experiencias generan vivencias. Lo que con aguda claridad pone de manifiesto Ortega y Gasset con estas palabras:

“...todo aquello que llega con tal inmediatez a mi yo y que entra a formar parte de él es una vivencia. Como el cuerpo físico es una unidad de átomos, así es el yo o cuerpo consciente una unidad de vivencias...”<sup>56</sup>.

Según esta clarificación, la vivencia implica usar el verbo vivir en forma transitiva, como cuando decimos: “*vivo la música*”, “*vivo el deporte*”, “*vivo la vida*”, “*vivo lo que hago*”, “*vivo la amistad*”, etc. Tales expresiones suponen que lo experimentado entra y se integra en el propio curso de la conciencia y, a partir de ella, irradia ya sus efectos sobre la totalidad de las acciones del sujeto, de tal modo que su actividad consciente puede ser entendida como una unidad de vivencias (Ortega).

El concepto de vivencia es particularmente aplicable a la experiencia lingüística puesto que por ella se hace llegar a la conciencia la presencia del *logos* propio de todo lenguaje, fuente de vivencias transformadoras y profundas. Las experiencias no lingüís-

---

<sup>55</sup> El acto por el cual se pasa de la actitud natural a la fenomenológica, se conoce como “reducción fenomenológica”. Parece claro que la actitud fenomenológica es la que, de modo más o menos inconsciente, adoptamos ante el lenguaje, tanto en la audición como en la lectura. Nadie, en efecto, se siente indiferente ante lo que le dicen o lo que lee, sino que lo valora o aprecia según su modo de percepción en la conciencia. Aclarando la nomenclatura, en el contexto de la fenomenología, **fenómeno** significa la manera de darse o presentarse un dato o una experiencia en la conciencia. Los fenómenos no son, por tanto, las impresiones sensibles de las cosas, sino su modo específico de presentarse y afectar a la conciencia.

<sup>56</sup> Ortega y Gasset, J., “Sobre el concepto de sensación”, en *Obras*, I, Tecnos, Madrid, 2005, p. 634. En este pasaje Ortega introduce, por primera vez en castellano, el término *vivencia*, traduciendo el alemán *Erlebnis*.

ticas pueden tener más o menos efectos subjetivos, pero la experiencia del lenguaje, sobre todo literario, es indisociable de nuestra actividad interior porque nadie puede prescindir de la palabra. Ningún ser humano puede dejar de reconocerse inscrito en la encrucijada de la palabra, de tal modo que su progresión intelectual queda pendiente de la literatura más o menos científica o literaria que lee y a la que se aproxima. También aquí las palabras de Merleau-Ponty nos resultan particularmente ilustrativas señalando la fuerza de las vivencias que se derivan de la literatura:

“...las palabras, en el arte de la prosa, transportan al que habla y al que escucha a un universo común, pero lo hacen llevándonos consigo hacia una significación nueva, en virtud de una capacidad de designación que sobrepasa su definición o su significación recibida y que se halla depositada en ellas, por la vida que todas ellas juntas han llevado en nosotros, por lo que Ponge llamaba acertadamente ‘espesor semántico’ y Sartre su ‘humus significante’. Esta espontaneidad del lenguaje que nos libera de nuestras oposiciones no es una consigna. La historia fundada por ella no es un ídolo exterior: es nosotros mismos con nuestras raíces, nuestro propio impulso y los frutos de nuestro trabajo...”<sup>57</sup>.

Sin que sean necesarias más precisiones, no parece dudosa la evidencia según la cual el lenguaje aparece como un ámbito experimental dotado de la capacidad para generar vivencias, esto es, situaciones subjetivas que no se hubieran producido sin la densidad significativa de todo texto y de cualquier conversación.

## 5.2. EFECTOS REFLEXIVOS DE LAS VIVENCIAS

Llamo efecto reflexivo de la vivencia a su influencia en la vida total del sujeto, tanto en el campo de la inteligencia, como en el de la afectividad y de la conciencia en general. El sujeto tiene experiencias y aquellas más significativas y profundas generan vivencias,

---

<sup>57</sup> Merleau-Ponty, M. *La prosa del mundo*, o.c., p. 135-136

lo que supone que la experiencia tiene un efecto “reflexivo” sobre el propio sujeto, en cuanto que influyen en su propia conciencia.

Como sugiere Merleau-Ponty, la vivencia no sólo enriquece sino que actúa como la raíz que anima, vivifica y hacer florecer a la planta, a modo de potencia adquirida que modifica las disposiciones activas de cada sujeto. Ahora bien, las vivencias de matriz literaria están dotadas de la inmediatez de la significación inherente al propio lenguaje. El texto literario vive por entero en el lector, añadiendo a su condición de su sujeto solitario las derivaciones de las situaciones e iniciativas que en el texto se despliegan. Debido a ello, las vivencias literarias van generando un tipo de acción que, en parte, adviene o es inducida al sujeto, con un cierto descentramiento de sí mismo. El sujeto no es el mismo ni actúa del mismo modo, si “vivencia” la significación de los *Evangelios*, o si “vivencia” la lectura del *Corán* o del *Popol Vuch*. Y no son menores los estados de ánimo subjetivos cuando leemos el cuento de Juan Bosch, *Dos pesos de agua*, o el titulado *El escarabajo de oro* de Edgar Allan Poe. Obras universales como *Los Miserables* de Victor Hugo, *Guerre y Paz* de Tolstói o *La Celestina*, son el “humus” (Sartre) de vivencias muy diferentes, con efectos muy distintos sobre las conductas del lector.

La filosofía fenomenológica, en la que venimos sustentando lo que decimos, ha sido reiterativa en análisis minuciosos sobre la eficacia de las vivencias. Y coincidimos con Merleau-Ponty, cuanto identifica la fuerza de las vivencias generales del arte con las literarias:

“...lo que es irremplazable en la obra de arte... es que contiene, más que ideas, *matri-ces de ideas*: nos proporciona emblemas cuyo sentido nunca acabaremos de desplegar, y, precisamente porque se instala y nos instala en un mundo cuya clave no poseemos, nos enseña a ver y nos da que pensar como ningún análisis que pueda descubrir en un objeto otra cosa que lo que nosotros hayamos puesto en él...”<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Merleau-Ponty, *La prosa del mundo*, o.c., 139.

Los objetos, el mundo y las cosas serían realidades mostrencas, sin más sentido que el de su presencia física, si no fuesen investidos por la acción de la conciencia, esto es, sin eso que “nosotros hayamos puesto” en ellos. Para nuestro interés, es en las obras literarias donde se originan las “ideas matrices” y los “emblemas” que llevan implícitas dimensiones prácticas, valores y exigencias de vida por las que nos “instalamos en el mundo”. Eso quiere decir que no nos enseñan sólo a pensar sino a obrar para que tal instalación sea efectiva.

## 6. COROLARIOS EDUCATIVOS

1. Como convicción antropológica de fondo, es fundamental para nuestro propósito dejar claro que el ser humano tiene la capacidad o facultad de modificar y hacer progresar sus articulaciones genéticas y sus disposiciones innatas. Esto supone la confianza en la tarea educativa que debe encaminarse a reorientar y perfeccionar al educando, sin dudas ni ambigüedades. Se rechaza, pues, todo determinismo biologista que no confía en la educación como proceso de perfección y mejora<sup>59</sup>.

2. La convicción anterior lleva implícita la oposición al escepticismo pedagógico para el que todo es igual y todo vale igual. Porque la personalidad es mejora y emergencia, la educación supone una labor de reflexión, planificación y fijación de objetivos regulados por el ideal de la libertad responsable.

3. Como corolario de la argumentación del capítulo, se justifica la gran influencia de la experiencia, sobre todo de la lingüística y literaria, para reordenar las concepciones subjetivas, en los diversos ámbitos de la actividad del educando, sea en el campo de sus preferencias intelectuales, de sus valores éticos y sociales, así como en la interpretación del trabajo y de los roles profesionales.

---

<sup>59</sup> Maceiras, M., *La experiencia como argumento*, o.c., p. 282. Lorite Mena, J. *El animal paradójico*, o.c., pp. 392-393.

4. La amplitud de las experiencias, de la sensible a las afectivas, configuran un ámbito del que se genera un *autoaprendizaje, que se consolida en forma de vivencias*, con efectos muy influyentes sobre la acción del sujeto. Este autoaprendizaje se deriva de modo muy específico de la experiencia literaria, que se ofrece como ámbito para la propia autoformación del lector o educando.

5. Por las vivencias de origen lingüístico se abre un horizonte de autoemergencia del propio sujeto (lector, educando), que es el ofrecido por los textos.

6. Las lenguas escritas y habladas, están dotadas de poder significativo que genera vivencias, que sobrepujan a la presencia física de las cosas y hechos. Son los significantes o signos (palabras) los que establecen la trama real y eficaz en la que se desenvuelve la vida personal y social. De este modo, las palabras urgen sin coacción a la persona con más fuerza que las entidades físicas instituciones de poder<sup>60</sup>. De ahí la importancia capital de la enseñanza de la lengua y la literatura porque por ellas se facilitarán las mediaciones más eficaces para la regulación de las relaciones sociales y de convivencia.

---

<sup>60</sup> La obra de Michel Foucault es la más amplia y radical valoración del lenguaje como preformativo de la propia subjetividad en todos sus extremos. El principio que subyace a todas sus obras es la tesis según la cual el discurso, esto es, los lenguajes significativos, se erigen en poder que configura las actitudes subjetivas en su totalidad, tanto teóricas como prácticas. El sujeto, esto es, el ser humano en cuanto origen de acciones, es, en la realidad, un “sujetado” o sometido a los saberes y discursos en los que se desenvuelve toda su vida. Los discursos más usuales en cada época son la base de los saberes y de las ciencias que, a su vez, se imponen como origen de la verdad y del bien. Los lenguajes discursivos se hacen así depositarios de auténtico poder. Lo que se sintetiza en estas palabras: “La genealogía del saber es, pues, genealogía del poder al hacer aparecer la trama sombría que retícula toda subjetividad, el círculo encantado que confina y determina a los “sujetos” que en él se mueven. Por eso éstos, más que sujetos, deben ser entendidos como “sujetados”, “sometidos”. Foucault titula su libro más importante, *Las palabras y las cosas* (Siglo XXI, 1970). En él se pone en evidencia que las palabras adquieren autonomía y autosuficiencia como ámbito configurador de sentido.



## CAPÍTULO 2

### LA PERSONA: IDENTIDAD ÉTICA Y EDUCACIÓN

En el capítulo anterior hemos expuesto las convicciones antropológicas sobre las que se sustenta nuestra tesis, cuyo objetivo fundamental se orienta a mostrar cómo la experiencia estética, en particular la literaria, puede ser una mediación educativa para robustecer el conocimiento propio de la persona, elevar su capacidad de expresión y generar una transformación en sus principios éticos. Aclarados allí los supuestos antropológicos básicos, la coherencia solicita ahora que se hagan explícitos los supuestos éticos que a nuestro juicio deben vertebrar una educación que dote al alumno de aquellos valores personales y colectivos que le capaciten para el uso responsable de su libertad. Tal es el objetivo del presente capítulo.

Nos aproximamos, en primer lugar al concepto de persona, identificándola como valor supremo que debe presidir y orientar toda concepción educativa. Fijado el valor de la persona, analizaremos a continuación sus dimensiones reales o biográficas, que solicitan prácticas educativas concretas. En tercer lugar, analizaremos algunas teorías significativas sobre desarrollo de la identidad personal y moral, coherentes con nuestra concepción de la persona y con los supuestos antropológicos de nuestro primer capítulo. Tras este recorrido, se justifica el concepto de educación como proceso “ilustrado”, que proponemos en el apartado cuarto. Como conclusión lógica, el capítulo se cierra con una aproximación a los valores que, a nuestro juicio, deben ser tenidos en cuenta como objetivos éticos de toda tarea educativa. En consecuencia, el desarrollo del capítulo se atiene al siguiente esquema temático:

1. *La persona como dignidad y valor supremo*
2. *Dimensiones biográficas de la persona*
3. *Desarrollo de la identidad personal y moral*
4. *Educación y espíritu ilustrado: la responsabilidad ante sí mismo*
5. *Orientación ética de la práctica pedagógica*

Como es perceptible, la temática del presente capítulo compendia los temas y asuntos que tradicionalmente se incluyen en los tratados de *Filosofía de la Educación*. Nuestra intención no es otra que la de dejar clarificadas aquellas convicciones fundamentales que deben estimular toda tarea educativa.

## 1. LA PERSONA COMO DIGNIDAD Y VALOR SUPREMO

El término “persona”, tan frecuente en nuestro léxico cotidiano, usualmente suele emplearse como sinónimo de “ser humano”. Este uso genérico no es incorrecto puesto que el propio *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* le atribuye ese significado en su primera acción: “individuo de la especie humana”. Es, por tanto, redundante la expresión “persona humana”, puesto que sólo los humanos somos personas. Sin embargo, el propio *Diccionario* pone en la pista de la complejidad del concepto porque le dedica una amplia serie de acepciones por las que se advierte la dificultad de definir la persona de una manera tan genérica. Esa misma complejidad la hemos apreciado al aproximarnos al capítulo titulado “Breve historia de la noción de persona y de la conciencia personal”, de la obra de Mounier titulada *El Personalismo*, que citamos<sup>1</sup>. A pesar de la brevedad de esta síntesis, en ella se trasluce todo un complejo de precisiones necesarias para definir la realidad personal, que se incrementan con la aproximación a la ética de Kant, que brevemente hemos analizado.

---

<sup>1</sup> Mounier, E., *El Personalismo*, en *Obras Completas III*, Sígueme Salamanca, 1990, p. 454-460.



### 1.1. LA PERSONA COMO FIN EN SÍ MISMO

Ateniéndonos a la bibliografía consultada, las precisiones más importantes para nuestra investigación provienen de la filosofía práctica de Kant, a la que nos aproximamos a través de las obras que citamos en la presente nota<sup>2</sup>. El interés de su filosofía es de gran trascendencia, tanto para la ética en general, como para su aplicación educativa.

Según el modo de pensar kantiano, cada ser humano está dotado de eminente dignidad que no tiene ningún otro ser en el mundo, por estar naturalmente dotado de racionalidad. La racionalidad es el atributo que eleva a categoría de persona a cada uno de los seres humanos, confiriéndole a cada uno el valor supremo, entre todos los demás seres de la naturaleza. Es una dignidad cualitativamente singularizada puesto que radica en cada uno de los miembros de la humanidad, sin distinción de grados. No hay, pues, seres humanos más dignos y otros menos dignos, sino que todos son sujetos de idéntica y suprema dignidad.

Por estar dotada de dignidad suprema, toda persona deberá ser tratada de acuerdo a tan supremo reconocimiento. Ello supone respetar a cada uno de los seres humanos como fines en sí mismos, nunca como medios para otros fines, por buenos que puedan ser. La persona, pues, no tiene precio sino dignidad. Se establece así una exigencia que limita las acciones y conductas: nadie puede usar a la persona para otros fines que no sea el respeto a su libertad individual. Así lo confirma explícitamente Kant:

“...los seres racionales llámense *personas* porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismo, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio, y, por tanto, limita en este sentido todo capricho (y es objeto del respeto). Estos no son, pues, meros fines subjetivos..., sino que son *fines objetivos*, esto es,

---

<sup>2</sup> Además de la obra de Mounier, hemos consultado la obra de Max Scheller, *Ética*, Ed. Caparrós, Madrid, 2001. La orientación de nuestras lecturas y análisis de Kant, procede de la obra de M. Maceiras, *La Experiencia como argumento*, o.c. pp. 195 y ss.

cosa cuya existencia es en sí misma un fin, y un fin tal... que en su lugar no puede ponerse ningún otro fin para el cual debieran ellas servir de medios...”<sup>3</sup>.

Decir que las personas son “fines objetivos” supone redundar en la idea según la cual no depende de nadie concederle ese valor supremo. El valor supremo de la persona es inherente a haber nacido como ser, sin distinción de rangos o edades, lo que impone a la tarea educativa la irrenunciable obligación de considerar a los educandos como si fuesen los adultos más importantes y respetable.

Tratar a las personas como fines en sí mismos, se eleva a principio moral universal y fundamental o imperativo categórico, esto es, sin excepciones, al que deben someterse todas nuestras acciones si pretendemos que sean morales. Allí donde se inicia la falta al respeto de la dignidad del otro, allí comienza la inmoralidad de nuestros actos. Lo que Kant formula en los términos siguientes dirigidos a regular la conducta de cada uno de nosotros: “...obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio...”<sup>4</sup>.

Como se ve, Kant entiende que en cada persona está la humanidad entera, de tal modo que el trato que se dé a una persona equivale al trato que se da a toda la humanidad. Es muy importante la precisión de Kant al afirmar que la humanidad está también en mi propia persona a la que, por tanto, no puede tomar como medio para otros fines que no sea el respeto a mi propia racionalidad y libertad. Así sucedería con todo acto que limitase mis atributos racionales o el uso de mi libertad. Esto quiere decir que no respetarme a mí mismo equivale a una falta de respeto contra la humanidad entera.

Respetar es un mandato objetivamente vinculante para todos porque impone a cada uno el deber de obrar de tal modo que su conducta sea la que debe seguir la humanidad

---

<sup>3</sup> Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Espasa, Madrid, 1980, p. 83-84.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 84.

entera. Por tanto, la pregunta ¿qué debo hacer? tiene una respuesta cierta y simple: debes hacer lo que entiendes que debe ser elevado a ley para todos.

La conclusión de estas convicciones supone que el respeto es la estructura ética del mundo de las personas. Respeto a sí mismo y respeto a los demás, que no es un puro precepto negativo, que prohíba sólo vulnerar o invadir la libertad de los demás, sino que exige la práctica positiva de fomentarla. El respeto supone la disposición positiva de “interferir” en la libertad de los demás, pero con el propósito de contribuir a incrementarla.

## 1.2. MUNDO DE PERSONAS Y

### MUNDO DE INDIVIDUOS: RESPETO Y VALORES

Aunque tengamos el deber de respetar, cabe la pregunta: ¿qué sucede en el mundo si alguien no respeta la persona en sí mismo o en los demás? Kant es claro en esta hipótesis: el mundo queda reducido a un conglomerado de individuos atomizados que no realizan su condición de personas al no respetar y no ser respetados. La persona, por tanto, no es lo mismo que el individuo: hay personas sólo donde hay respeto; sin respeto el mundo se convierte en espacio de fines e intereses particulares, por tanto, en lugar de conflicto y deshumanización. La persona es contradictoria con el individualismo porque respetar supone contar con los demás. Aparece así la diferencia entre “persona” y “ser humano”: éste es siempre un individuo, sea o no respetuoso, pero se hace persona sólo mediante la práctica del respeto.

Ampliando las ideas kantianas, podemos decir que si la persona se configura a partir de la práctica del respeto, ella lleva en sí misma la capacidad para introducir sentido ético en el mundo, esto es, distinguir entre lo que es bueno, menos bueno o malo. De este sentido ético se derivan algunas consecuencias importantes que tienen que ver con los propósitos educativos de nuestra tesis. Entre ellas las siguientes:

a. La obligación de respetar y respetarse, supone que la cualidad moral de las acciones, esto es, lo bueno y lo malo, se establecen a partir de su referencia a la práctica del

respeto: lo bueno queda en la esfera del respeto; lo malo en la esfera de la falta de respeto.

b. El respeto implica, por sí mismo, la referencia a los demás, lo que implica que la persona no puede ser desvinculada del medio social, cultural y comunicativo. Eso exige educación para saber convivir, organizarse y capacidad para compartir la propia vida.

c. La persona tiene capacidad para valorar todo cuanto percibe y establecer preferencias teniendo en cuenta su mayor o menor contribución a la práctica del respeto. Hechos, cosas, acontecimientos, acciones, otras personas, etc., las percibimos como preferibles en relación con otras. Los valores son esos elementos o cualidades que hacen a algo preferible en relación con lo demás. Son, pues, los motivos de nuestras preferencias.

d. Los valores, por una parte, dependen de la persona que valora; por otra del contexto en que se valora. Ahora bien, los valores son cualidades que van siempre unidas a cosas reales, hechos, personas, etc. Por tanto, si bien son objeto de interpretación, ésta debe respetar la realidad objetiva en la que aparecen. Esta situación la expresa Max Scheler haciendo notar que, por ejemplo, el valor de la amistad no resulta afectado, ni desaparece, porque un amigo mío me haya traicionado<sup>5</sup>. Ni el valor belleza se ve afectado porque se marchite la rosa que he valorado como bella, como tampoco la fidelidad desaparece aunque se haya faltado a la palabra dada.

Podemos concluir de nuestra argumentación, que el respeto es el valor supremo, en cuanto que por él se reconoce la suprema dignidad de la persona. A partir de este reconocimiento adquieren sentido y rango todos los demás valores. Por eso la educación debe ser, en primer lugar, fomento del respeto, cuya práctica marca el más y el menos de todos los demás valores: vale más todo cuanto contribuye a incrementarlo y vale menos todo cuanto suponga mermar su práctica.

---

<sup>5</sup> Scheler, M., *Ética*, o.c., Madrid, 2001, p. 64-65.

A partir de tales supuesto, no parece dudoso cuál deba ser el criterio fundamental para interpretar la experiencia estética: interpretar textos para que de ellos puedan deducirse estímulos psicológicos y éticos para fomentar la práctica del respeto, sea meditante modelos positivos o, por contraste, a través de situaciones y conductas motivadas por el individualismo y la falta de respeto. Es frecuente que ambas orientaciones se encuentren formando parte de la misma trama o composición de las obras literarias. Y eso porque la literatura no puede dejar de ser un asunto de la vida real y del mundo en que las personas convivimos, donde lo óptimo y bueno cohabita con lo pésimo y perverso.

## 2. DIMENSIONES BIOGRÁFICAS DE LA PERSONA

Si Kant invita a reconocer la persona como valor supremo y respetarla de acuerdo a tal dignidad, nos quedan por precisar las dimensiones reales de las personas entendidas ya como seres que viven en un cuerpo, con sensibilidad individual, en situaciones temporales y ambientales, que se diferencian en gran medida por la manera de entender el respeto y la forma en que las personas deben ser tratadas. Son asuntos más realistas, asociados a la biografía de cada ser humano, a los que Kant no ha dedicado tanta atención, pero que para nosotros tienen gran calado moral y educativo. Para precisar tales concreciones recurrimos a la obra de Mounier, muy en particular a la titulada *El Personalismo*, síntesis de su pensamiento<sup>6</sup>.

### 2.1. UNIDAD DE LO RACIONAL/ESPIRITUAL Y LO CORPORAL

No hay personas y, por tanto, tampoco moralidad sin cuerpo. La persona no es espíritu en un cuerpo o un cuerpo con espíritu, sino unidad indisoluble de cuerpo y espíritu, entendiendo por espíritu cuanto en nosotros hay de racional, sentimental, moral, estético y creativo. Esta dimensión obliga a reconocer los valores naturales, corporales y sensibles

---

<sup>6</sup> Mounier, o.c., p. 450-549.

como atributos esenciales de la persona, con los que debe contar toda tarea educativa realista.

En coherencia con este reconocimiento, la tarea educativa no puede ser ajena al fomento de valores igualmente naturales que van desde el respeto al propio cuerpo, al aseo, a la higiene, a las cautelas y cuidados sanitarios. A su vez, se exige igualmente el respeto hacia todas las formas de vida naturales, tanto vegetales como irracionales.

De la misma dimensión natural de la persona se deriva el reconocimiento de necesidades, limitaciones y contingencias por las que discurre toda nuestra existencia. Eso supone que nuestra libertad tiene límites, queremos mucho y podemos poco, aunque lo suficiente para una vida minimamente digna. Y supone también que por nuestro cuerpo convivimos con la secuela de involuntariedad, de apetitos y pasiones que lo acompañan. Es lo que Mounier expresa con acierto:

“...la perfección del universo personal encarnado no es desde ese momento la perfección de un orden ...es la perfección de una libertad combatiente, y que combate con ardor. Subsiste inclusive en los fracasos. Entre el optimismo impaciente de los fascismos, el camino propio del hombre es ese optimismo trágico en el que halla su justa medida dentro de un panorama de grandeza y de lucha...”<sup>7</sup>.

Si bien, los seres humanos no somos “la perfección del orden”, la persona está dotada de capacidades para contribuir a ordenarse a sí misma y ordenar su mundo, en todos los sentidos, de tal modo que los determinismos naturales, las limitaciones de competencia y capacidades, no son una condena sino condición para el “optimismo trágico”, conscientes de que todo en nuestras vidas requiere esfuerzo, empeño, con frecuencia fracasos.

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 472.

Con pleno realismo, una educación preocupada por los valores no puede pasar por alto que tiene ante sí una persona con necesidades corporales, condicionamientos económicos, complicaciones psicológicas, limitaciones afectivas y sociales, etc. Este realismo lleva a promover educativamente los valores de la comprensión, la sinceridad, la fiabilidad, la franqueza, entre otros análogos, por parte del educador. Exige también no pocas previsiones a las que debe atender la política educativa y la organización de los centros: sistemas de orientación, ayuda y colaboración. A su vez, requiere fomentar la fortaleza, el esfuerzo, la tenacidad, la laboriosidad y el empeño, en el alumno. No la resignación, porque una cosa son las limitaciones de nuestra libertad, y otra su negación. No podemos todo, pero podemos mucho, siempre en relación con el esfuerzo y la implicación personal de la voluntad de cada cual.

## 2.2. COMUNICACIÓN Y RELACIÓN

De nuestro primer capítulo puede deducirse una conclusión que afecta en este momento nuestra investigación: la comunicación entre los seres humanos es un hecho primitivo inscrito en su estructura antropológica. Sin la vinculación comunicativa no hubiera sido posible la filogénesis en la que el lenguaje desempeñó un papel fundamental, incrementado y multiplicado hasta el día de hoy. En nuestros días, nada más evidente que la comunicación en todos los niveles. La comunicación entre personas es una de las características más notables de nuestra actualidad, incluso entre los que no participan de las mismas ideas, religiones e incluso visiones del mundo. Y si atendemos al contexto mundial, son indiscutibles los efectos reales de la comunicación internacional e intercultural, favorecidas por las tecnología.

Se impone, sin embargo, la notable distinción entre lo que es comunicación de mensajes e informaciones impersonales, y la comunicación entre personas, marcada por el sello de la humanidad. Es este un problema en el que las precisiones de Mounier nos siguen pareciendo actuales.

Siendo la comunicación un “hecho primitivo”, esto es, perteneciente al modo de ser humano, sin embargo, su práctica solicita una serie de actos originales, que no son automáticos, sino que implican la participación consciente de la propia voluntad y que quedan como objetivos educativos de gran calado, porque de su práctica depende la realización de una comunicación sin abdicar de la propia responsabilidad personal. Complementarios e interactivos entre sí, se pueden señalar algunos hitos para la educación en la comunicación realmente humana, que tienen su raíz en el valor supremo del respeto. No son, pues, deseos piadosos, sino exigencias racionales, entre ellas las siguientes:

a. *Salir de sí.* Solicita sustraerse del interés egoísta y del amor a sí mismo, porque sólo es capaz de comunicarse realmente quien se aparta del egocentrismo, del narcisismo y del individualismo.

b. *Comprender.* Es una actitud, en primer lugar, intelectual que busca conocer al otro, sus perspectivas, sus puntos de vista, “su mundo”, como diremos también cuando hablemos de la interpretación de los textos. Eso equivale a reconocer la diferencia respecto a los demás, pero para respetarla y no para suprimirla.

c. *Asumir el destino del otro.* Tal actitud no implica fusión o confusión con el otro, sino capacidad para situarnos y acoger sus circunstancias personales y biográficas, haciéndonos partícipes de su situación real, sea afectiva, social, laboral, etc.

d. *Desinterés generoso.* Si el individualismo se cierra sobre sí mismo y sus intereses, la persona es impulso que tiende a superar esa clausura, no de modo sólo teórico, sino mediante actitudes afectivas, y a través de la generosidad material que contribuye y ayuda a las necesidades del otro, incluso ofreciendo la colaboración en tareas concretas. Ahora bien, toda generosidad es gratuita, esto es, no tiene más propósito que ayudar al otro sin esperar de él recompensa alguna.



e. *Fidelidad a lo prometido*. La fidelidad es, en primer lugar, respeto y responsabilidad ante sí mismo, haciéndonos cargo de nuestras decisiones, conductas y proyectos. En segundo lugar, la fidelidad exige continuidad de las actitudes en relación con los demás. Sentimientos como el amor y la amistad, no alcanzan su cumplimiento si no es en la continuidad. Pasando de Mounier a Ricoeur, la fidelidad a lo prometido, a la palabra dada, es la condición que hace posible la subsistencia de la propia identidad, que se quebraría si lo que hoy prometemos no lo cumplimos el día de mañana.

### 2.3. SALVAGUARDA Y CUIDADO DE LA INTIMIDAD

Sin menoscabar sus disposiciones comunicativas, la persona no puede renunciar a reconocerse como origen de sus propias decisiones y actitudes. Es de nosotros mismos de donde brota la comunicación en todas sus modalidades. Y de cada uno de nosotros brotan las tendencias hacia el trabajo y la voluntad de intervenir en el mundo real. Sin argumentos en contra por ser evidente, el ser humano se encuentra inmerso en experiencias ajenas a sí mismo y a su propio organismo, que le destinan a una vida, en gran medida desarrollada en su propia exterioridad. Reconocida la realidad, Mounier refiere que ninguna educación puede pasar por alto que:

“...la persona es un “adentro” que tiene necesidad de un “afuera”. La palabra existir indica por su prefijo que ser es abrirse, expresarse ...intervenir en los asuntos del mundo y de los otros. Todas las dimensiones de la persona se sostienen y se conciertan en un todo... No hay que despreciar la vida exterior: sin ella la vida interior enloquece, así como también, sin vida interior, la primera desvaría...”<sup>8</sup>.

No cabe duda que nuestra visión de la persona y su educación está al día de hoy, fuertemente motivada por la exigencia de formación profesional entendiendo por tal expresión que se debe privilegiar la enseñanza de los conocimientos y elementos instrumentales que capaciten para las acciones técnicas y el trabajo. Ahora bien, tal orientación prag-

---

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 492.

mática, cuya utilidad no es discutible, no puede pasar por alto que cada persona es una realidad con un mundo interior propio, con una subjetividad no compartible, configurada por sentimientos que brotan del fondo mismo de cada cual. Esa “vida interior”, sin la menor traza de misticismo, reclama que la persona sea educada también, y sobre todo, en la capacidad para volver sobre sí misma con el fin de cultivar el patrimonio exclusivo de la propia interioridad.

Recordando el concepto de vivencia, que hemos adelantado en el capítulo anterior, la educación debe afrontar ese mundo interior invitando a afrontar las propias vivencias, esto es, el sentido que las experiencias han ido generando en la conciencia. No en vano las grandes tradiciones pedagógicas, de Platón a San Agustín, de Rousseau a Piaget, han reiterado la solicitud de prácticas que fomenten la reflexión, la meditación, la reconsideración y la vuelta sobre sí mismo, como mediaciones fundamentales para una educación realista y práctica. Todo esto nada tiene que ver con las actitudes del espiritualismo solipsista o con el intimismo romántico, que se regocija en su propia interioridad, sino que es garantía de realismo educativo para que el educando no sea una caña al viento, desprovisto del suelo firme de una interioridad propia y responsable.

#### 2.4. RESPONSABILIDAD PRÁCTICA

Con el concepto *responsabilidad práctica* retomamos las nociones que Mounier expone bajo las de “afrontamiento” y “compromiso”, por las que quiere oponerse a las actitudes de indiferencia y tolerancia irresponsable ante todo cuanto le pueda acontecer en la vida. Como ser libre, la persona está llamada a oponer la actitud de ruptura hacia cuanto vaya en contra de sus convicciones, enfrentándose y denunciando todo aquello que vulnere el respeto. La ruptura y el rechazo no son actitudes subjetivas gratuitas, sino derivadas del reconocimiento del respeto como valor supremo.

A su vez, la responsabilidad práctica implica el ejercicio de la virtud de la fortaleza, ejercida no sólo como capacidad de afrontamiento de lo arduo y difícil, sino también como oposición a los lugares comunes, a las convenciones usuales no reflexionadas, a las

actitudes de aceptación indiscriminada, en fin, a todo lo que por comodidad y falta de crítica es considerado de uso común. Esta actitud de fortaleza no fue práctica frecuente a lo largo de la historia, si recordamos a Sócrates, como el propio Mounier reconoce:

“...la masa de hombres prefiere la servidumbre en la seguridad al riesgo en la independencia, la vida material vegetativa a la aventura humana. Empero, la revuelta frente el amaestramiento, la resistencia a la opresión, el rechazo del envilecimiento, son el privilegio inalienable de la persona, su último resorte cuando el mundo se lanza contra su reino...”<sup>9</sup>.

Ninguna educación alcanzará sus pretensiones éticas si no atiende a esta actitud de inconformismo, en cuanto que lo contrario supondría confundir la tolerancia con la indiferencia, para la que todo es y vale igual, que lleva consigo la negación misma de cualquier valor, depreciando con ello toda empresa educativa. Sin embargo, el inconformismo no es una actitud fácil, porque “el mundo se lanza” contra la persona para someterla al conformismo, a aquello que todo el mundo dice, piensa y valora.

## 2.5. LA PERSONA COMO SUJETO ACTIVO DE VALORES

Mounier califica como “eminente dignidad” la capacidad de la persona para generar valores que trascienden sus preocupaciones prácticas encaminadas a mantener y resolver su vida. La “eminente dignidad” radica, pues, en la disposición por la que la persona trasciende su propia individualidad, mediante actos que van más allá de sus utilidades, para engendrar un mundo real, aunque no material, como es todo el ámbito de los valores morales, estéticos, éticos, afectivos, sociales, etc. El propio cuerpo humano tiene un sentido que no es sólo el de organismo, porque supera su entidad biológica mediante sus funciones psíquicas y su capacidad para actuar, que forman parte de nuestro modo de ser, con influencia en nuestro modo de pensar y de sentir. Los gestos se sobrepujan por los sentimientos que llevan anejos, sean de timidez, afecto o brusquedad. A su vez, cada nuevo

---

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 498.

conocimiento lleva consigo el sobrepasamiento de los que ya sabemos, de tal modo que la ciencia es una permanente muestra de sobreabundancia.

La persona no es, pues, ni cerrada ni independiente de ese surgimiento de realidades en las que se va superando mediante su propio movimiento, como sintéticamente expresa Mounier:

“...esta continuidad íntima de su ser le da una continuidad no de repetición, sino de superabundancia... lo experimento sin cesar como desbordamiento. El pudor dice: mi cuerpo es más que mi cuerpo; la timidez: soy más que mis gestos y mis palabras; la ironía: la idea es más que la idea. En mi percepción, el pensamiento perturba a los sentidos; en el pensamiento, la fe perturba a la determinación, como la acción perturba a las voluntades que la afirman, y el amor a los deseos que la despiertan. El hombre, decía Malebranche, es movimiento para ir siempre más lejos. El ser personal es generosidad. Asimismo, funda un orden inverso a la adaptación y la seguridad. Adaptarse es reducir su superficie amenazada y hacerse semejante a lo que es, al precio de lo que puede ser...”<sup>10</sup>.

En las palabras anteriores, Mounier sugiere todo un circuito de la “sobreabundancia” que se percibe en todos los ámbitos del ser humano que comprometen profundamente la responsabilidad educativa, como es evidente porque su fomento queda pendiente en gran medida de las prácticas pedagógicas.

Este movimiento hacia lo que todavía no somos pero podemos llegar a ser, se manifiesta sobre todo, en la capacidad de realizar los valores que llevan explícita la superación del individualismo, como son los valores y afectos morales, tales como amor, amistad, simpatía, gratuidad, generosidad, comprensión, etc.

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 508.

En los valores de orden intelectual, vinculados al conocimiento, como la sabiduría y la ciencia, se pone de manifiesto la trascendencia de la persona hacia la verdad, inquietud constante de cualquier vida que pretenda justificarse como auténticamente humana. A su vez, los valores estéticos son la más evidente prueba de que la persona es trascendencia creativa.

### 3. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y MORAL

Por nuestra propia experiencia, sabemos que el desarrollo del ser humano no es sólo un proceso genético de orden biológico. Los seres humanos nacemos con una dotación elemental que nuestra biografía va incrementando a partir de múltiples factores de orden biológico, psicológico y sociocultural. Factores que han sido tanto más determinantes cuanto más hayan sido nuestras vivencias, teniendo en cuenta que, como venimos diciendo desde el primer capítulo, la vivencia es una experiencia que ha entrado a formar parte de nuestro yo. Este proceso tiene particular aplicación en cuanto se refiere al desarrollo de la identidad de la persona, tanto desde el punto de vista de su personalidad psicológica como desde el de su personalidad moral, para nosotros particularmente importante por sus implicaciones educativas.

En el análisis del desarrollo de la identidad, recurrimos a cuatro autores, en los que están presentes dos convicciones de fondo. La primera supone que el desarrollo moral no puede independizarse de los condicionamientos biológicos y psíquicos de la persona, sin que esto suponga reducirlo a sus mecanismos. La segunda es la afirmación de que los ambientes y contextos sociales, entre ellos los educativos, tienen profunda influencia en la configuración de la experiencia moral.

Con distinta importancia en cada una de ellas, las dos tesis anteriores están presentes en las orientaciones que vamos a analizar tomando como referencia cuatro autores significativos:

1. Erickson E.H.: desarrollo de la identidad a partir de factores inconscientes.
2. Piaget-Kohlberg: la identidad a partir del progresivo desarrollo de la acción interna de la persona.
3. Durkhem: sociologismo: la identidad derivada de la sociedad. Adaptación de Berger-Luckmann.
4. Ricoeur: la identidad narrativa: somos la misma persona (*ipse*) pero no lo mismo (*idem*) a lo largo de nuestra vida.

### 3.1. LA ACCIÓN INCONSCIENTE

#### COMO MOTIVACIÓN DEL DESARROLLO MORAL

Siguiendo esas ideas freudianas, no fueron pocos los que ampliaron la eficacia de las pulsiones inconscientes a todo el proceso de desarrollo de la identidad humana, aunque sin limitarla a las etapas infantiles y sin seguir el rígido determinismo que Freud establece entre lo inconsciente y las manifestaciones conscientes. Entre quienes reciben la herencia freudiana, pero con notable distancia respecto a sus tesis, está Erik H. Erikson quien, admitiendo la eficacia de las pulsiones del inconsciente, establece una serie de etapas en el desarrollo de la identidad moral en cuya constitución intervienen factores no psíquicos, como son todos los procedentes de la experiencia. Estas etapas no son sólo un proceso de la persona individual, sino también se pueden observar en el propio desarrollo de la sociedad<sup>11</sup>.

La aplicación de Erikson nos resulta pertinente por dos motivos. En primer lugar, porque advierte sobre las motivaciones psicológicas en la constitución misma de las vivencias morales. Estas no se desarrollan sólo en virtud del dominio inmediato de la concien-

---

<sup>11</sup> Erikson, H.E., *Infancia y Sociedad*, Hormé Buenos Aires, 1973. Es la obra que hemos consultado, sobre todo su tercera parte. También consultamos: *Sociedad y adolescencia*, Siglo XXI, México 1972.

cia, sino por una progresiva acción de sí mismo sobre el propio psiquismo. En segundo lugar, el ascenso por las diversas etapas no supone que en cada una de ellas se vayan alcanzado plenamente objetivos positivos. En el desarrollo de la identidad moral se debe contar con la aparición de sentimientos y valores enfrentados o contradictorios entre sí, hay avances y retrocesos, de acuerdo al principio según el cual: "...la personalidad lucha continuamente con los peligros de la existencia, tal como el metabolismo del cuerpo lo hace con su deterioro..."<sup>12</sup>.

El desarrollo de la identidad, por tanto, ni está psíquicamente preestablecido, ni tampoco su progreso está garantizado. Que una etapa pueda ser superada por la siguiente, depende de múltiples factores de orden social y educacional, hasta tal punto que cada identidad queda pendiente, en gran medida, del refuerzo o de las contrariedades que pueden venir de la comunidad o colectividad en que vive el educando. Que todo no procede del psiquismo queda claro si se piensa que los valores que cada cual procura realizar en sí mismo tienden a buscar la coincidencia con los usualmente aceptados, o se presume que van a serlo, en el ambiente social. Esa es la percepción de los jóvenes que se oponen a valores antiguos para asentir con los nuevos estilos de vida y costumbres, que se aprecian como actuales. En este contexto la educación sigue desempeñando un papel predominante.

Por su función clarificadora, reproducimos a continuación el esquema en donde se aprecian los matices de las etapas por las que se va desarrollando la identidad moral. Erikson distingue ocho etapas, cada una marcada por una problemática específica (las dos primera columnas) que permanecen como elementos que influyen en diversas facetas de la identidad del adulto y de las instituciones sociales<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> *Infancia y Sociedad*, o.c., p. 247.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 247.

RESOLVER	SUPERAR	MEDIACIÓN	VIRTUDES BÁSICAS
<b>1. Confianza básica</b>	desconocimiento	religión	esperanza
<b>2. Autonomía</b>	inseguridad	orden social	voluntarismo
<b>3. Iniciativa</b>	culpabilidad	vida económica	propósito
<b>4. Habilidad</b>	inferioridad	tecnología	capacidad
<b>5. Identidad</b>	confusión roles	ideología	fidelidad
<b>6. Intimidad</b>	aislamiento	relaciones	amor
<b>7. Generosidad</b>	estancamiento	educación	cuidado
<b>8. Integración</b>	desesperación	¿religión?	sabiduría

Si bien cada etapa incluye a las anteriores, sin embargo el proceso no es necesariamente ascendente: puede no alcanzarse debidamente o puede implicar retrocesos. Se pueda discutir qué parte juega la acción interna, o pulsiones del psiquismo, y qué parte tiene la experiencia externa, el mundo social, la educación y las comunicaciones intersubjetivas, pero nos parece dudoso que éstas marcan una serie de hitos en la articulación de la identidad moral madura. Esta culmina en la integración plena cuando la persona ha sido capaz de ir adaptando su proceso evolutivo a las instituciones, en las que se encuentran ya codificados valores que no proceden del propio psiquismo.

En este proceso generativo, no parece dudoso el papel que puede desempeñar la mediación educativa, sobre todo mediante la presentación de comportamientos consolidados en las obras literarias. Los textos vienen a ser el interlocutor de contraste, de oposición, con el que tropiezan nuestros impulsos inconscientes, nuestros sentimientos y pasiones ocultas, que irán aflorando en la medida en que la lectura sea capaz de reactivar el significado de los textos.

### 3.2. EL DESARROLLO DEL PROGRESO MORAL SEGÚN PIAGET Y KOHLBERG

Es bien conocida la tesis de fondo de Piaget según la cual nuestra identidad personal se va configurando genéticamente por la interacción del sujeto y del objeto, esto es, del



ser humano y de su mundo de experiencias. Desde sus primeros trabajos, Piaget fue muy crítico con todas las concepciones estáticas o fijas de la personalidad, tanto por lo que se refiere a su estructura mental, como a la moral y afectiva. Al mismo tiempo, su oposición es clara hacia cualquier concepción que privilegie la acción del sujeto aislado, porque Piaget fue siempre fiel al principio de la interacción entre sujeto y objeto.

Este postulado, en principio aplicado al conocimiento, es extensible a la esfera biológica, y con más razón a la psicológica, intelectual y moral de la persona. Por su validez aplicable a todos los campos, nos parece fundamental tener en cuenta su propio enunciado:

“...el conocimiento no puede ser concebido como predeterminado ni en las estructuras internas del sujeto, puesto que ellas se derivan de una construcción efectiva y continua, ni en los caracteres preexistentes del objeto, puesto que ellos no son conocidos más que por la mediación necesaria de tales estructuras y éstas, incorporándolos, los enriquecen (aunque sólo sea situándolos en el conjunto de los posibles). En otros términos, todo conocimiento comporta un aspecto de nueva elaboración...”<sup>14</sup>.

Lo que aquí se dice del conocimiento, es aplicable a las demás esferas de la personalidad, que desde lo biológico a lo moral, va configurando su propia identidad en una permanente tarea de innovación de sí por sí mismo. Ahora bien, todo el proceso de interacción no se realiza mediante ideas separadas de *la acción*. Ello quiere decir que el verdadero motor del progreso de la persona *radica siempre en el campo de la práctica*, lo que confirma Piaget con plena claridad:

“...en efecto, el instrumento de cambio inicial no es la percepción, como los racionalistas le han concedido con facilidad al empirismo, sino ciertamente la acción misma en su más amplia plasticidad. Ciertamente, las percepciones juegan un papel esencial, pero ellas dependen en parte de la acción en su conjunto... de manera general, toda

---

<sup>14</sup> Piaget, J., *L'Épistémologie génétique*, PUF, Paris, 1970, p. 5.

percepción concluye confiriendo a los elemento percibidos significaciones relativas a la acción...»<sup>15</sup>.

Siguiendo el principio de la unidad del psiquismo, Piaget hace de la acción el principio de todo el desarrollo intelectual, psíquico y moral<sup>16</sup>, puesto que conocimiento, emociones y habilidades, se desarrollan en paralelo. Eso supone que la vida intelectual, la afectiva y la social discurren conjuntamente, teniendo en cuenta que, como acaba de advertir, toda percepción, conocimiento o experiencia, tienen una repercusión práctica, esto es, se convierte en acción.

*El juicio moral.* El indicador del desarrollo de las tres esferas –intelectual, afectiva y social– es el *juicio moral*, que consiste en la forma en que el niño va comprendiendo e interpretando el sistema de reglas y normas en las que se va desarrollando. La moral es para Piaget todo sistema de reglas y el juicio moral se va configurando al hilo del propio desarrollo intelectual. Eso quiere decir que el progreso intelectual va marcando el progreso moral, que se desarrolla en varias etapas o estadios.

a. Un primer estadio, que llama pre-moral, se desarrolla asociado a acciones sensorio/motrices, propias de los primeros dos años de vida, anejas al juego y a la imitación.

b. En un segundo estadio, que llama egocéntrico, el niño valora las reglas como una norma recibida del adulto y se atiene a ellas mediante la práctica objetiva y rígida, observándolas porque así está mandado, respetando la autoridad adulta. Egocéntrico no tiene aquí sentido psicológico o afectivo, sino epistemológico, en cuanto que el niño considera su punto de vista como el único posible. En este período, de los dos a los siete años, aparece la función simbólica, el juego y la fabulación acompañando a la propia palabra. Se

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>16</sup> Piaget, J., *El juicio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona, 1971. Primera edición, 1932.

reiteran las preguntas, los reiterados “por qué”, característicos de esta edad, que el lenguaje oral multiplica y convierte en una auténtica actividad mental y comunicativa<sup>17</sup>.

c. En un tercer estadio, los niños admiten variaciones y cambios en las reglas, pero con un gran sentido de los acuerdos y de los pactos razonados y cooperativos, por lo que se va desarrollando la moral autónoma. Propia de los siete a los once años, en esta edad se van a configurar operaciones lógicas de combinación y disociación.

d. Por último, de los doce a los quince años, es la etapa de codificación de las reglas con clara distinción entre las relaciones y conductas basadas en su autonomía, y las conductas heterónomas basadas en la autoridad.

Este proceso no es sólo motivado desde el interior, ni sólo por influencia del medio, sino por la interacción entre el organismo y el mundo de sus experiencias externas. Ahora bien, para Piaget, todo el proceso viene regulado por las estructuras biopsíquicas.

Las tesis de Piaget siguen teniendo actualidad en los ambientes psicológicos y educativos, en los que se recurre a ellas como base de muy conocidas corrientes pedagógicas, entre ellas la llamada constructivismo. En su aplicación al ámbito del desarrollo moral es particularmente significativa la obra de Lawrence Kohlberg<sup>18</sup>.

Si Piaget asociaba el desarrollo personal al progreso del juicio moral en relación con las normas, Kohlberg confiere todavía más importancia a los aspectos cognitivos de la moralidad, ya que las diversas etapas de su desarrollo coinciden con las diversas formas de entender y formular racionalmente el juicio moral.

---

<sup>17</sup> Piaget, *La formación del símbolo en el niño*, FCE, México, 1961, p. 337.

<sup>18</sup> Para el estudio de Kohlberg hemos consultado la obra conjunta editada por Hersh, R.H. (y otros), *El crecimiento moral en el niño: De Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid, 1984.

Como elemento nuclear del desarrollo de toda la personalidad, el juicio moral regula la interacción entre el organismo, esto es, la persona en su totalidad, y el medio en el que se desenvuelve. De este modo, el progreso de la personalidad se hace dependiente del propio desarrollo moral. Este va marcando la serie de etapas o estadios cualitativamente diferenciados que hemos visto, de los que el superior supone un avance sobre el que le precede, porque en él se solucionan problemas y se establecen formas de valoración y de acción que no se habían alcanzado en el anterior.

3.2.1. *Corolario educativo-literario: la lectura como acción.* De las ideas de Piaget y Kohlberg podemos deducir que la lectura es una acción, con efectos como los de cualquier acción: leer es actuar, de tal modo que la experiencia de la lectura puede ser considerada como un acontecimiento cargado de consecuencias, puesto que genera vivencias con profundo significado en quien lee. Completando ideas de Piaget, debe advertirse la gran diferencia entre hablar y leer. La palabra está estrechamente vinculada al pensamiento, es “casi idea”, advierte Derrida, porque su entidad está vinculada a su origen mental, sin subsistencia por sí misma, mientras que la escritura es algo sólido, que permanece. Por eso damos razón al adagio latino: “*verba volant, scripta manent*”. Por esta permanencia e independencia de lo escrito, la lectura es un acto con eficacia originaria, en cuanto que produce consecuencias durables y, por tanto, experiencias objetivas que se interiorizan como vivencias. Eso quiere decir que la actividad lectora va produciendo un efecto regresivo sobre el propio lector, en cuanto que va reactivando en su conciencia el sentido que emana de los propios textos. El acto de leer, en consecuencia, aún siendo una acción concreta, establece una experiencia durable, porque los textos siguen solicitando ser releídos, sin límites de tiempo<sup>19</sup>.

En el nivel de desarrollo de nuestras sociedades, la experiencia literaria no es una más entre sus experiencias posibles, sino una de las acciones más eficaces, aunque contrarrestada por la universalización de la imagen y de los medios audiovisuales. Pero es preci-

---

<sup>19</sup> Adelantamos aquí ideas que analizaremos ampliamente en el capítulo V, en donde se aborda el asunto del significado de los textos y el significado fenomenológico de la lectura.

samente esta circunstancia la que nos lleva a reconsiderar el papel que puede jugar la lectura y la interpretación de los textos en la tarea educativa. La lectura es una acción sin la cual a la vida ordinaria se le cercena una de sus fuentes de alimentación. Que esto sea difícil desde el punto de vista escolar, no quiere decir que no sea necesario. Es, por tanto, en la mentalidad del educador donde debe empezar la lectura a ejercer sus efectos prácticos.

Desde el punto de vista metodológico, la lectura debe ser practicada, no como un ejercicio que afecta sólo al entendimiento, sino como una actividad práctica que solicita, como toda práctica, instrumentos reales para ser ejercida. Pensar y reflexionar pueden llevarse a cabo sin un instrumental exterior, aunque siempre pensemos o reflexionemos sobre algo. Pero su ejercicio prescinde de medios visibles porque son actos interiores, que pueden ser ejercidos por las facultades igualmente interiores. La lectura, sin embargo, es una acción externa, una práctica, aunque con efectos internos.

### 3.3. GÉNESIS SOCIAL DE LA IDENTIDAD MORAL

Si tenemos en cuenta las dimensiones biográficas de la persona, que hemos comentado a partir de las ideas de Mounier, se puede concluir que la identidad personal no puede realizarse en ausencia de comunicación, de relaciones e interdependencias. Dicho de otro modo: nadie puede ser persona en el solipsismo, sin reconocerse miembro de una comunidad o sociedad. Lo que equivale a confirmar que sin las referencias y experiencias sociales, no podemos tampoco hablar de identidad moral.

En consecuencia con esta convicción, el desarrollo moral no puede desvincularse de los procesos de socialización, porque guarda estrecha relación de dependencia con las formas de vida, con las normas, usos y costumbres sociales. Concediendo a la sociedad mayor o menos influencia, no cabe duda que reconocer los efectos morales del ambiente social es algo que el propio sentido común no discute. Este reconocimiento, en sí mismo nada problemático, no está exento de ambigüedades, incluso investidas de intenciones ideológicas. Así sucede con frecuencia en la actualidad, cuando los poderes públicos,

conscientes de la dificultad de cambiar las convicciones morales, promueven cambios sociales y legales para lograr por su mediación cambiar las conciencias.

En proximidad a estas intenciones actuales, surge una de las figuras más señaladas por su pretensión de asimilar lo social y lo moral: Emile Durkheim<sup>20</sup>. Como para otros muchos intelectuales de su generación, que recubrió la cultura de Francia de las dos últimas décadas del siglo XIX, era fundamental reactivar el espíritu patriótico francés, tras su derrota en 1871, en la guerra franco/prusiana. Para alcanzar tal propósito pensaron que el medio más adecuado era la configuración de una nueva moral, a cuyo servicio debía ponerse la educación. Para ello consideraron fundamental convertir la moral cristiana tradicional en convicciones sociales, reguladas por el principio del racionalismo laicista, cuyos principios debían ser los sustitutos racionales de los ideales religiosos tradicionales. En consecuencia, para Durkheim educar moralmente equivale a socializar, esto es, transmitir a los individuos el sentido de la colectividad mediante una serie de principios que vienen a ser una secularización de muchos valores y virtudes cristianas. Todo valor moral, por tanto, debe ser interpretado por su relación a la sociedad. De este modo:

“...la moralidad comienza sencillamente con la pertenencia a un grupo humano, sea el que fuere... No hay fines morales fuera de los fines colectivos, ni hay motivaciones verdaderamente morales fuera de la adhesión al grupo...”<sup>21</sup>.

Esta convicción de fondo confirma que los valores y las conductas morales son solo aquellas que actúan en vistas al interés colectivo. Eso supone que la moral se hace equivalente a un sistema de normas que prescribe cómo las conductas deben orientarse a ese bien colectivo. A él contribuirán las tres instituciones socialmente más importantes:

- la familia, aunque según Durkheim su aporte es muy limitado, precisamente porque es una unidad pequeña vinculada más por lazos afectivos que sociales,

---

<sup>20</sup> Durkheim, E., *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca, 1976.

<sup>21</sup> *Ibid.*, 236-237.

- la patria o nación que es la sociedad fundamental más influyente en la esfera moral, a cuya cohesión y fines debe contribuir la moral,
- la humanidad, entendida como la totalidad universal de los seres humanos, que no ha alcanzado todavía cohesión como sociedad articulada.

De estas tres, es la patria o nación la que puede considerarse sociedad en sentido pleno, y a su servicio debe encaminarse la moral. Por tanto, la educación tiene como misión buscar la cohesión y el bien nacional, a los que la escuela debe vincular la formación de los niños<sup>22</sup>.

Los valores fundamentales de esta moral social que deben ser educativamente promovidos son: espíritu de disciplina, adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la persona. Los tres llevan implícita una condición muy importante desde el punto de vista educativo: no basta con imponerlos como deberes, sino que deben explicarse las razones de su obligatoriedad, hasta tal punto que el conocimiento forma parte de la moralidad. En particular la ciencia, en su sentido más preciso, debe formar parte de este racionalismo moral y social.

Para Durkheim, por una parte, la moral es necesaria para que la sociedad adquiera cohesión y sentido comunitario. Por otra, la sociedad es la que determina, en gran medida, el desarrollo de la conciencia moral. La relación moralidad/sociedad, no puede ser sino una aplicación de ese principio general: la conciencia moral se desarrolla como proceso de socialización, al tiempo que es la propia sociedad la que contribuye al desarrollo moral.

Las tesis de Durkheim encuentran una formulación más personalista en las tesis de George Herbert Mead, sobre todo en su conocida obra *Espíritu, persona y sociedad*, publicada en 1934<sup>23</sup>. Decimos más personalista, porque para Mead la identidad de la persona se va desarrollando fundamentalmente a partir de la relación comunitaria y de la in-

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, 231-236.

<sup>23</sup> Mead, G.H., *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

teracción entre personas. Frente a estas relaciones, cada persona va adoptando su propio papel, esto es, forjando su propia identidad, acentuando así la individualidad. No se trata, por tanto, de un proceso de inserción en las instituciones colectivas o de simple asunción de las actitudes de los otros, sino de desarrollarse a sí mismo y hacerse consciente de sí mismo, en la interacción con los demás. En consecuencia, cada individuo, actuando comunitariamente, asume la función de sujeto/actor responsable, que actúa como un *yo*, para ir formando su propia identidad, esto es, constituyéndose como un *me*. Con un ejemplo: “*Yo me* voy haciendo a la idea de que...”, “*Yo me* voy a decidir a...”. “*Yo me* siento alegre...”. Cada cual, pues, se va haciendo a sí mismo, pero siempre mediante actitudes que se ejecutan a partir del grupo o colectividad, de tal modo que a la par que recibe también influye sobre ellos.

Dos autores actuales, Berger y Luckmann, dan un paso más en el reconocimiento de la influencia social en el campo de la identidad personal, que si bien retoman tesis Durkheim, acentúan mucho menos su sociologismo. Parten del hecho de que las personas nos desarrollamos en estructuras sociales ya preconstituidas, pero eso no evita los efectos recíprocos que se producen en toda interacción. Los individuos reciben, sin duda, pero al tiempo aportan y contribuyen a la modificación de esas estructuras, puesto que toda acción social tiene doble dirección cada individuo recibe, pero tal recepción tiene efectos que revierten sobre la estructura social. Con sus palabras:

“La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aun reformándola. Las sociedades tienen historia en cuyo curso emergen identidades específicas, pero son historias hechas por los



hombres que poseen identidades específicas. Si se tiene en cuenta esa dialéctica se puede evitar la noción errónea de “identidades colectivas”, sin tener que recurrir a la singularidad, *sub specie aeternitatis*, de la existencia individual”<sup>24</sup>.

3.3.1 *Corolarios educativos del sociologismo.* Continuando las tesis sociologistas, esta larga cita introduce asuntos que conciernen a todo proceso educativo al tiempo que tocan de lleno al propósito de nuestra tesis. Señalamos los siguientes:

a. *Los procesos de socialización.* Cada persona crece en un proceso de socialización primaria, que abarca su infancia, seguido de un proceso de socialización secundaria que recubre su adolescencia, y concluye con un proceso de resocialización, que supone su reinserción plena en la sociedad. Ahora bien, todo este proceso se produce en una confrontación dialéctica entre lo que cada uno es por su organismo, su herencia, su psiquismo, en fin, por su propia entidad subjetiva, y la estructura social en la que se desarrolla. Se reconoce, pues, el substrato básico subjetivo como polo necesario de la génesis de la identidad personal/moral. De este modo, se niega el positivismo social que ve en el hombre un simple constructo social. Adhiriéndonos a estos autores, también para nosotros, nadie puede esperar todo de la sociedad, ni para bien ni para mal.

b. *Dialéctica individuo/sociedad.* La identidad personal “cristaliza” por esa dialéctica, y seguirá siendo reforzada y remodelada por la estructura social. Ahora bien, esa acción ejerce el movimiento contrario de reacción de la persona sobre la sociedad, precisamente porque ella tiene entidad propia y distinta de cuanto la sociedad le aporta. Organismo y conciencia individual son, en efecto, realidades subjetivas que no dependen sino que entran en “interjuego” con la estructura social.

Por efecto de es “interjuego” dialéctico, la estructura social se puede mantener, modificar o reformar. Las sociedades, pues, no lo pueden todo, porque ellas están constitui-

---

<sup>24</sup> Berger, P. y Luckmann, Th. *La construcción social de la realidad*, o.c., p. 216.

das por seres humanos con entidad subjetiva propia. Por tanto, no es legítimo hablar de “identidades colectivas”. Lo cual no quiere decir que la identidad personal se desarrolle por individuos aislados.

En consecuencia, la identidad se gesta y promociona en virtud de ese “interjuego” o interacción dialéctica entre subjetividad individual y estructura social. Por tanto, la identidad personal, tanto desde el punto de vista psicológico como moral, es más un proceso que un estado, un itinerario más que una conclusión. Proceso e itinerario en el que la educación viene a cumplimentar una tarea insustituible.

Esta convicción subyace a la obra de la extraordinaria pensadora Hannah Arendt quien funda toda su obra en la certeza de que la condición humana pertenece a dos órdenes interactivos entre sí: el privado y el comunitario, de tal modo que el desarrollo de la identidad personal se realiza mediante la trascendencia de la vida individual por los valores comunitarios. Para ello es necesario que nuestro lenguaje vaya encaminado, no tanto a argumentar, probar o replicar, cuanto a convencer y persuadir. Este uso persuasivo del lenguaje es la mejor mediación para que la acción individual se presente como contribución al bien común, y la autoridad se someta a una legitimación mediante la palabra y el discurso, y no por la violencia y la fuerza. Pero tales objetivos serían inalcanzables sin la tarea educativa que lleve al educando a la convicción de que individuo y sociedad no son ámbitos distintos, sino planos interactivos que no puede subsistir el uno sin el otro.<sup>25</sup>

c. *La influencia de las tradiciones literarias.* Como asunto que concierne directamente al propósito de nuestra tesis, ha de tenerse en cuenta que la estructura social no es independiente de sus tradiciones, entre las cuales el arte y la literatura desempeñan un papel fundamental. La literatura y toda la tradición narrativa de una comunidad o nación, forman parte esencial de su universo simbólico que se completa con las formas de vida tradicionales, las instituciones comunitarias y la propia estructura social. Por tanto, si la socie-

---

<sup>25</sup> Arendt, H. *La condición Humana*, Paidós, Barcelona, 1993, p.p. 39-40

dad tiene influencia en la identidad, no es menos cierto que la tradición sapiencial y literaria influye en la propia sociedad a la que acompañó en todo el proceso de su desarrollo. Así sucedió y sucede en sociedades más desarrolladas, a cuya cohesión han contribuido sus literaturas. Pero también en las menos desarrolladas tienen eficacia social los mitos, relatos, símbolos, etc. que sustentan sus propias concepciones del mundo y de la vida.

d. *Influencia legitimadora de los grandes textos literarios.* Los elementos que contribuyen a configurar y modificar la estructura social son de muy diversa naturaleza. Van de los étnicos y genéticos a los económicos, técnicos y organizativos. Ahora bien, entre todos esos elementos, no es pequeña la influencia que tienen los grandes textos tradicionales en una comunidad, sobre todo por cuanto se refiere a los sentimientos colectivos en relación con proyectos nacionales, incluidas las guerras y alianzas, así como en el peso sobre las motivaciones de las conductas individuales y colectivas. Eso es perceptible, no ya de continente a continente, con tradiciones literarias totalmente diferenciadas, sino incluso en la propia Europa o en América, en donde usos, costumbres, formas de vida y producción, etc., están marcadas por las tradiciones literarias que, a su vez, han recibido la influencia de las formas de vida y de las costumbres de esas mismas sociedades.

### 3.4. LA IDENTIDAD COMO “UNIDAD NARRATIVA”

Es Ricoeur quien más ampliamente desarrolla el concepto de “identidad narrativa” por el que se quiere expresar que los seres humanos vamos adquiriendo un modo de ser que nos distingue de los demás, esto es, nos dotamos de identidad, a lo largo de nuestra vida mediante la incorporación de todo cuanto (a) nos fue pasando en el pasado, (b) lo que hacemos en el presente y (c) lo que proyectamos para el provenir. Esto quiere decir que la identidad humana es “narrativa”, esto es, discurre y se va gestando como una narración temporalizada que se va escribiendo a través numerosos personajes, cuyos actos discurren en diversos tiempos con infinidad de episodios. Pero, a pesar de esa variedad de tiempos, personajes y acontecimiento, las narraciones, siendo la novela su mejor ejemplo, tienen unidad de sentido, esto discurren en torno a una trama unitaria, que entendemos todos sus lectores. La *identidad humana es narrativa* porque se configura como un relato.

Aclarando lo que acabamos de decir, en nuestra identidad actual tiene peso indudable nuestro pasado, aquello que fuimos e hicimos, que la memoria reactualiza. Ahora bien, el ser humano va viviendo día a día, con las convicciones, preocupaciones y decisiones de cada momento, sobre las que, a su vez, están pesando nuestras preocupaciones y proyectos futuros, abierto a lo que queremos ser y hacer, pero todavía no somos ni hacemos<sup>26</sup>. Aquello que actualmente somos, por tanto, está tejido por el pasado, el presente y el porvenir. Sin embargo, subyacente a los “personajes” y diversidad de papeles que debemos representar a lo largo del tiempo, cada uno de nosotros sigue siendo *el mismo, la misma persona (ipse)* en todas las etapas de su existencia. Pero que sigamos siendo *la misma persona*, no quiere decir que seamos *lo mismo (idem)*, porque cada cual sabe que ha ido experimentando profundos cambios biológicos, psicológicos, afectivos, intelectivos, etc. ¿Quién no ha cambiado a lo largo de sus años?

Esa dialéctica entre la permanencia (soy el mismo = *ipse*) y la mutabilidad de los cambios (no soy lo mismo = *idem*) es bien evidente en el campo de los valores éticos, afectivos, estéticos, etc. En los seres humanos es bien perceptible el tránsito de la inocencia a la culpa, de las buenas a las perversas intenciones, de sentimientos benevolentes a los más malévolos. Y, con mejor fortuna, el criminal puede aborrecer de su crimen, para cambiar de vida con profundo arrepentimiento. Con no menor peso biográfico, son bien notorios los cambios de rumbo en proyectos, formas de vida, relaciones personales e interpersonales, orientaciones profesionales, etc.

### 3.5. COROLARIOS EDUCATIVOS

Si después de estas consideraciones nos preguntamos a partir de qué elementos y cuando nuestra identidad se puede dar por configurada, la respuesta es obvia: ella es re-

---

<sup>26</sup> Toda la argumentación que conduce al concepto de “identidad narrativa” es el objeto de la trilogía de Ricoeur que lleva por título *Temps et récit*, Du Seuil, Paris, 1985. Traducción castellana de A. Neira, *Tiempo y Narración*, Siglo XXI, Madrid, 1995. En particular, las conclusiones del volumen tercero sintetizan el concepto de “identidad narrativa”, que reaparece en la obra *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, Madrid, 1990. Especialmente en el Estudio VI, páginas 138 y ss,

sultante de la confluencia de elementos heterogéneos cuyo peso es imposible de determinar a lo largo de una biografía. En gran medida, somos, tenemos identidad, por lo que heredamos, no poco por lo que aprendemos, no menos por lo que hacemos y, sin previsiones fijas, también por lo que sufrimos y por cuanto los demás y el mundo nos invitan, o coaccionan, a ser y hacer. Son factores heterogéneos que interactúan, con influencias mutuas entre sí: donde está lo biológico, allí está activo lo psíquico, lo social, lo moral, lo profesional, lo espiritual, etc. Y allí donde actúa lo espiritual, lo psíquico o social, se hace efectiva la presencia de lo biológico y lo inconsciente. Debido a ello, debemos reconocer que la identidad humana es empeño laborioso para mantener la cohesión de las diferentes fuerzas que intervienen en su gestación. Empeño que compromete profundamente la práctica educativa que deberá tener muy claros tales principios de interacción para que la enseñanza no sea una distorsión de la complejidad humana, sino encauzamiento que lleve a armonizar todos los factores que intervienen en la formación de la personalidad.

#### 4. EDUCACIÓN Y ESPÍRITU ILUSTRADO: RESPONSABILIDAD ANTE SÍ MISMO

El diseño del universo personal que hemos recorrido en este capítulo, desde la reivindicación de la dignidad ética de la persona (apartado 1), sus categorías biográficas (apartado 2) y los factores del desarrollo de su identidad (apartado 3), se sustenta en el supuesto según el cual el ser humano puede y debe diseñar su vida como proyecto personal y adecuar los medios para conseguirlo. Esta convicción equivale a afirmar que la persona tiene capacidad para asumir responsabilidades, la principal de las cuales debe ejercerla ante sí misma, para responder de su propio proyecto biográfico. La conciencia ética implica, en primer lugar, que cada cual rinda cuentas ante sí mismo sobre la marcha de sus propios proyectos existenciales<sup>27</sup>. Por tanto, no es una norma o una ley exterior la que

---

<sup>27</sup> Nos ha parecido muy esclarecedora la distinción entre ética y moral. Ética es la acción que conduce a los fines propuestos por el agente. Moral, es la acción que se ajusta u obedece a una norma, ley, precepto, etc. Por eso se puede hablar de ética sin moral, para expresar que una acción puede realizarse de acuerdo a los

puede fijar la eticidad de las conductas, sino la coherencia o no de éstas en relación con el proyecto biográfico que cada cual se haya fijado<sup>28</sup>.

En consecuencia, la conducta ética positiva no se valora por la adecuación a un mandato, sino a partir de la propia conciencia, tomada como referencia normativa. Lo ético, pues, no consiste en la obediencia puritana al “haz esto, no hagas lo otro”, sino en obrar con responsabilidad propia para progresar hacia el propio proyecto biográfico procurando “*ser más, ser de otro modo, ser mejor*” (Ricoeur).

#### 4.1. DEL PURITANISMO AL ESPÍRITU ILUSTRADO

Esta orientación de las conductas a partir de la responsabilidad ente sí mismo, debe ser el horizonte de una educación que quiera sustraerse al moralismo, que sitúa el valor ético en la obediencia ciega a las normas. En todas sus etapas, la educación, por su propia definición, no podrá dejar de ser un permanente estímulo para movilizar las convicciones personales guiadas por la divisa ilustrada: *obra por tu propia cuenta, en eso consiste la mayoría de edad* (Kant).

De acuerdo con esta interpretación ilustrada de la experiencia ética, obrar éticamente no retrae ni limita posibilidades, sino que motiva hacia una acción comprometida con el propio perfeccionamiento, con el obrar cada vez más autónomo. Esto no contradice la acción compartida con la vida social, sino todo lo contrario, puesto que nadie se impone responsabilidades ante sí mismo y la fidelidad a su propio proyecto existencial, sin compromiso con el mundo y con los demás con quienes convive.

La tarea educativa deberá ser coherente con estas convicciones que llevan a orientar la mentalidad educadora hacia las motivaciones positivas que lleven a que cada educando tome sobre sí la responsabilidad de sus tareas cotidianas y el compromiso con su presente

---

fin del agente, prescindiendo de las normas o leyes. Cf. M. Maceiras, *La experiencia como argumento*, o.c., p. 135. El autor cita a A. Cortina, *Ética sin Moral*, Tecnos, Madrid, 1980,

<sup>28</sup> El comentario de este apartado se basa en las sugerencias recibidas del libro de M. Maceiras, *La experiencia como argumento*, o.c., cap. III, pp. 136 y ss, y cap. VIII, pp. 424 y ss.

y con su futuro. Las motivaciones psicológicas del adolescente y del joven, como es bien sabido, son propicias para otras muchas actividades e intereses, en gran medida distantes de las exigencias de responsabilidad y laboriosidad que demanda una educación eficaz. Sin embargo, el educador no podrá ya atrincherarse en la autoridad institucional para alcanzar eficacia en la aceptación de las responsabilidades asociadas al sentido moral.

#### 4.2. CONTRIBUCIÓN DE LA LITERATURA AL PROGRESO DEL SENTIDO MORAL

Aunque a primera vista no lo parezca, desde la antigüedad la escritura y la literatura han supuesto una contribución fundamental al fomento del sentido moral. Basta pensar que los grandes textos egipcios son los que nos dejan testimonio sobre su sentido de la vida y de la muerte, sobre los cultos y ritos que transmitían el fondo moral de aquellas comunidades. Y la literatura clásica griega, en primer lugar sus tragedias, dejan constancia de hasta qué punto ese sentimiento moral primitivo anima a la propia creación literaria, a la par que contribuye a incrementarlo en los individuos y en la sociedad que acudía a sus representaciones.

La literatura en todos los tiempos y lugares ha sido ámbito para la expresión moral en todos los sentidos: desde conductas humanamente ejemplares, hasta las más inhumanas y contrarias a la moral de la persona y de la humanidad. La literatura es el ámbito cultural privilegiado para hacer evidentes tanto los ejemplos considerados excelentes, así como aquellos considerados los más perversos. Su capacidad expresiva y emotiva supera a la de las artes plásticas, musicales, rítmicas, etc. Por este potencial expresivo, la experiencia literaria puede tener efectos éticos más eficaces que las enseñanzas basadas en discursos racionales o a la invitación preceptiva y moralizante.

Esto que decimos puede ser confirmado por la literatura que hemos analizado, e incluimos como parte segunda de la tesis, en la que se han aplicado los criterios que vamos exponiendo. Los cuentos de Juan Bosch, a través de sus relatos, hacen explícita la problemática vital de las personas con una apelación ética que afecta de lleno a la conciencia,

individual y social. Y como las de Bosch, no hay obra literaria que no ofrezca modelos, formas de vida, propuestas de conductas, valores y motivaciones, etc., que no sean viables para la transmisión del sentido ético que debe acompañar la biografía de cada cual.

## 5. ORIENTACIÓN ÉTICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Los supuestos ético/educativos que animan nuestra tesis, comentados en este capítulo, solicitan una concreción que, sin confundirse con la metodología escolar, proponga pautas o puntos de vista desde los que la literatura pueda ser enseñada con orientación axiológica. Preferimos ofrecerlos sintéticamente para mayor claridad.

1. Toda tarea educativa debe pivotar sobre la práctica del respeto por parte del educador. En primer lugar hacia sí mismo, lo que supone cultivo de la propia capacidad intelectual, cuidado de su personalidad psicológica y moral, atención a su porte educativo, higiene y buen estilo en su propio comportamiento.

2. Respeto a las demás personas, en particular a sus alumnos o educandos, en la certeza de que en el trato respetuoso se sustenta la autoridad moral de profesores y autoridades académicas. La actitud respetuosa genera la ascendencia moral que es activa y eficaz por sí misma, y no necesita invocar el mayor rango o poder. El ejercicio del respeto en las actividades escolares y en el trato cotidiano, es condición “sine qua non” para la transmisión de cualquier otro valor, sea de orden intelectual, moral, social o simplemente utilitario.

3. El respeto a la divergencia, a la diferencia y a la discrepancia, requiere del educador la capacidad para razonar y convencer a partir de una lógica compartida, basada en la verdad. Para ello será necesario tomar como criterios para la argumentación: a) las evidencias empíricas no discutibles, b) el razonamiento articulado con lógica comprensible



por el alumno, c) el ámbito normativo del centro, de la institución o del marco legal vigente, que deben encuadrar las acciones individuales y colectivas.

4. Si bien cada centro educativo tendrá que actuar dentro del pluralismo axiológico compatible con la legalidad constitucional de cada país, no por eso la escuela y la enseñanza tienen que ser neutrales o indiferentes. En este sentido, en contra de todo sectarismo, pueden precisarse valores éticos fundamentales a los que no puede ser ajena la tarea educativa. Son valores que, a nuestro juicio, suscribiría tanto el moralismo de Kant que hemos citado, como el personalismo de Mounier, el sociologismo racionalista de Durkheim, y no menos cualquier ideario basado en el desarrollo moral según Piaget y Kohlberg.

Porque nos parece muy acertada, reproducimos la recensión de estos valores básicos, y sus contravalores, tal como los enumera M. Maceiras. Es una síntesis en la que se propone como preferible<sup>29</sup>:

- *La igualdad a la jerarquía, la solidaridad al conflicto, el acuerdo a la indiferencia.*
- *La verdad a la mentira, la fidelidad a la palabra al incumplimiento de las promesas.*
- *La convivencia al aislamiento, el respeto al desprecio, la comunicación al solipsismo.*
- *La generosidad a la usurpación, el dar al recibir, el trabajo a la explotación.*
- *El esfuerzo a la comodidad, lo sano a lo enfermo, lo espontáneo a lo fingido.*
- *La paz a la guerra y al conflicto, el amor al odio, el perdón a la venganza.*
- *El conocimiento a la ignorancia, el inventar al imitar, lo natural a lo artificial.*

A pesar de las divergencias en las valoraciones, no cabe duda que una educación que busque educar reflexivamente para que cada educando se haga responsable de su libertad, tendrá siempre valores de referencia como, entre otros, son los anteriores.

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 427.

5. Sin establecer ahora preferencias morales, la tarea educativa tiene ante sí todo un panorama axiológico en el confluyen factores de orden tanto psicológico, como intelectual, afectivo, social, estético o estrictamente espiritual. Siguiendo las sugerencia de Max Scheler<sup>30</sup>, por nuestra cuenta ampliamos y diversificamos el amplio espectro que él sugiere. Es ésta una referencia orientadora sobre la que puede discurrir la enseñanza e interpretación de los textos literarios. Los clasificamos como sigue, reiterando a continuación algunos de los anteriores:

1. *Naturales*: asociados a la naturaleza: fértil, bello, limpio, amplio, tranquilo, etc.
2. *Vitales*: sano, saludable, vital, prestante, fuerte, vigoroso, ascendente, etc.
3. *Sensibles*: agradable, simpático, satisfecho, alegre, grato, agradecido, gustoso, etc.
4. *Afectivos*: amoroso, amistoso, noble, feliz, optimista, benevolente, afectuoso, etc.
5. *Estéticos*: bello, hermoso, precioso, excelso, magnífico, llamativo, decorativo, etc.
6. *Intelectuales*: verdadero, inteligente, lógico, perspicaz, agudo, capaz, competente, etc.
7. *Ético morales*: bueno, responsable, justo, prudente, mesurado, virtuoso, humilde, etc.
8. *Ético sociales*: caritativo, dadivoso, generoso, solidario, trabajoso, laborioso, etc.
9. *Sobrenaturales*: religioso, creyente, reverente, adorador, santo, providente, etc.

No cabe duda que podría ser otra la clasificación y diferenciación de valores, pero sugerimos las que acabamos de esbozar, con el único propósito de adelantar un marco amplio en el que, con pocas dudas, podrán encuadrarse cuantas lecturas puedan seleccionarse para su análisis en las clases de literatura. A su vez, esta tabla que sugerimos pretende abrir el campo de la axiología que, como se ve, no limitamos al de los valores morales, puesto que la responsabilidad de elegir y, por tanto, de preferir valores, no tiene límites para un ser que se mueve en un universo y en una naturaleza, con un horizonte mucho más amplio que el delimitado por la propia personalidad individual o el pequeño mundo de sus intereses.

---

<sup>30</sup> Scheler, M., o.c.

### CAPÍTULO 3

## INTERPRETACIONES DE LA EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA

En nuestro primer capítulo hemos procurado argumentar la tesis según la cual el desarrollo de la personalidad, en todos sus aspectos, se va enriqueciendo a partir de las vivencias, entre las que son particularmente significativas aquellas que vienen originadas por la experiencia lingüística. Acorde con nuestro objetivo pedagógico, hemos dedicado el segundo capítulo a exponer la concepción de la persona que debe sustentar toda labor educativa, haciendo explícitos los valores básicos que a nuestro juicio pueden motivarla. Teniendo presente que nuestra tesis tiene como objetivo fundamental mostrar las virtualidades educativas de la experiencia literaria, en el presente capítulo pretendemos analizar algunas formas de pensar en las que tal mediación aparece en términos más explícitos. Veremos algunas opiniones y teorías significativas dando preferencia a las que han ido introduciendo elementos originales en la clarificación de los efectos y consecuencias del lenguaje, tanto usual como literario. Entre los muchos posibles, seleccionamos aquellos autores que más interesan al objetivo de nuestra tesis.

Como consecuencia de esta decisión selectiva, la intención que motiva el presente capítulo no es histórica, ni su pretensión se cifra en ofrecer breves referencias a diversos autores, puesto que nos valemos de su pensamiento en la medida en que contribuya a la comprobación del objetivo general y fundamental de nuestra tesis. Por eso hemos desarrollado el capítulo siguiendo las teorías en la cronología en que fueron emergiendo, con la pretensión de usufructuar el aporte epistemológico de las diversas tesis relativas a la significación de la experiencia literaria en la formación del ser humano. El esquema del capítulo es el siguiente:

1. *La retórica como estímulo de la educación moral*
2. *La lengua, expresión conceptual y valoración ética: Aristóteles*
3. *La vinculación entendimiento/lenguaje en el racionalismo*
4. *La vinculación entendimiento/lenguaje en el empirismo*
5. *El lenguaje como mediación cognitiva, educativa y moral*
6. *El poder creador del espíritu y efecto reversible del lenguaje: Humboldt*
7. *Principio de la “relatividad lingüística”*
8. *La experiencia lingüística: dialéctica interior/exterior*

## 1. LA RETÓRICA COMO ESTÍMULO DE LA EDUCACIÓN MORAL

La gran preocupación de los griegos por la vida asociada, tuvo como lógica consecuencia su gran interés por las mediaciones comunicativas, en especial por el lenguaje. Debido a este interés, en la Atenas del siglo V encontramos a los sofistas como la primera gran instancia crítica respecto al significado de las palabras. Si seguimos a Platón, los sofistas insistían en la imposibilidad del conocimiento de la realidad a través de las palabras, precisamente por la diferencia que existe entre nombres y cosas<sup>1</sup>. Pero a su vez, la Sofística propone una visión del lenguaje como procedimiento de convicción encaminado a hacer pasar por verdad lo que interesa al que habla. Esto quiere decir que para el sofista, el lenguaje no expresa la verdad, sino que tiende a crearla mediante argumentos para que la opinión personal (*doxa*) sea aceptada como única verdadera (*episteme*). El lenguaje tiene, pues, una orientación eminentemente ideológica<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Platón. *Crátilo*, 384a ss. Trad. Cast. Gredos, Madrid, 1983, p. 364

<sup>2</sup> Por ideología entendemos aquí la pretensión de elevar a verdad única la opinión subjetiva.

El lenguaje, por tanto, según el sofista, procura la constitución de una verdad convencional en cuanto que ella es resultado del manejo retórico de las palabras y del discurso<sup>3</sup>. Todo el platonismo es una cerrada denuncia de este uso ideológico del lenguaje, en gran medida capcioso, que acaba teniendo consecuencias teóricas y prácticas. De hecho, la retórica puede inducir tanto verdades falsas como prácticas equivocadas. Por eso los sofistas convirtieron el uso del lenguaje en una profesión, la de retórico, encaminada a procurar su influencia en el campo educativo, social y político. En este sentido, podría decirse que los sofistas son los primeros que otorgan un valor operativo al uso de la palabra, en cuanto que por ella se proponen desarrollar las capacidades humanas, intelectuales, profesionales, políticas, etc.

En consecuencia con este propósito se consideró que la base de la educación debía ser la formación en la elocuencia retórica. En opinión de W. Jaeger, uno de los más ilustres historiadores del pensamiento griego, esta formación debía fomentar una verdadera “ilustración”, esto es, una “lucha por la cultura” mediante la palabra, al estilo de la *Aufklärung* moderna<sup>4</sup>. Para alcanzar tal fin, la preocupación de los sofistas se convirtió en una formación lingüístico/literaria para el manejo del *logos*, entendido como discurso en el que la construcción literaria sea lo más perfecta posible para conseguir los fines persuasivos que se pretenden alcanzar.

Platón, en muchas de las páginas de su diálogo titulado *Teeteto*, comentando las preocupaciones de los sofistas, viene a confirmar los objetivos de nuestra tesis. Así puede apreciarse cuando Sócrates, discutiendo con el joven Teeteto, le advierte que no todo tiene que continuar siendo igual y, por el contrario, no hay nada que no pueda ser mejorado:

---

<sup>3</sup> El signo lingüístico es la palabra, pero desposeída de sentido fijo y definitivo, puesto que para el sofista, su significación varía según las conveniencias. Es, pues, un puro signo con significaciones distintas.

<sup>4</sup> Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, F.C.E., México, 1957, p. 267.

“Y esto es lo que ocurre también en la educación, donde el cambio debe producirse de una disposición a la que es mejor. Ahora bien, mientras el médico produce este cambio con las drogas, el sofista lo hace por medio de discursos”<sup>5</sup>.

El buen uso del lenguaje, en consecuencia, produce efectos análogos a los de los medicamentos o drogas que curan y sanan. Por eso Platón, a pesar de su oposición a los sofistas, no deja de reconocer que si la labor del sabio es hacer que la justicia beneficie a la ciudad, así también el “sofista es tan sabio porque es capaz de enseñar a sus alumnos” (*Ibid.*, 167 d). Enseñanza que consistirá, fundamentalmente, en el manejo adecuado del lenguaje con el fin de no confundir al interlocutor.

No es nuestro propósito discutir el papel de la sofística en la valoración de la experiencia lingüística. Desde el propósito de nuestra tesis, sólo retenemos su reconocida confianza en las virtualidades de la palabra, comparada con el medicamento que cura, y valorada como mediación para elevar al ser humano a una perfección cada vez mayor, con influencia decisiva en configuración de valores y contravalores éticos, sociales, políticos y comunicativos.

## 2. EL LENGUAJE, EXPRESIÓN CONCEPTUAL Y VALORACIÓN ÉTICA: ARISTÓTELES

Para Aristóteles el entendimiento regula el orden lingüístico<sup>6</sup>. Las ideas del entendimiento son signos naturales de las cosas, y las palabras son signos artificiales de las ideas, en cuanto que todo concepto se puede expresar artificialmente por los signos distintos: la misma idea puede ser dicha por los signos *libro*, *book*, *livre*, *Buch*, *etc.* Por tanto, el lenguaje tiene la función de representación simbólica o “por convención”. Y es verdadero o falso según sea reproducción exacta o no de la realidad<sup>7</sup>. De ahí que diga con claridad que: “La

---

<sup>5</sup> Platón, *Teeteto.*, 167a.

<sup>6</sup> Aristóteles, *De Anima*, II,12, 424 a 18. Trad. Cast. Ed. Gredos, p. 211.

<sup>7</sup> Aristóteles, *Acerca de la Interpretación*, 2,16/19.

expresión será adecuada siempre que exprese las pasiones y los caracteres y guarde analogía con los hechos establecidos”<sup>8</sup>.

Además del papel, aunque secundario, que le otorga en relación con el contenido del entendimiento, Aristóteles hace del lenguaje la mediación por la que se pone de manifiesto la esencia misma de la humanidad, porque por él se diferencia el ser humano de todos los demás animales y también de los dioses. Las páginas primeras del capítulo 2º de su *Política*<sup>9</sup> son un preciso y precioso razonamiento en el que se pueden distinguir los siguientes momentos:

a. Es evidente que la “ciudad” esto es, la vida asociada, es una de las cosas naturales, porque “el hombre es por naturaleza un animal social” (*Ibid.*, 1253 a 3). Sólo los dioses y los irracionales no son sociables.

b. Se demuestra la sociabilidad en que “el hombre es el único animal que tiene palabra”. Los demás animales pueden tener “voz”, que puede ser grito, canto, mugido, gemido, etc., por los que se expresan sensaciones de dolor o placer. Pero estas manifestaciones, no son palabra, sino sólo sonido derivado espontánea e inconscientemente de los estados orgánicos.

c. La palabra es un signo o manifestación consciente, con sentido intencional, que la naturaleza ha otorgado al ser racional, no sólo para comunicarse, sino para expresar su sentido moral, esto es, su valoración de las cosas y de los hechos, tal como expresan estas elocuentes palabras:

“Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial, así como lo justo y lo injusto. Y esto es lo propio del hombre frente a los demás animales: poseer, él sólo, el

---

<sup>8</sup> Aristóteles, *Retórica*, III, 7, 10. Trad. Cast. Ed. Gredos, p. 512.

<sup>9</sup> Aristóteles, *Política*, II, 1253 a, 11-13 y ss. Trad. Cast. Gredos, p. 50 y ss.

sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, y de los demás valores, y la participación de estas cosas constituye la casa y la ciudad”<sup>10</sup>.

Las palabras de Aristóteles no ofrecen dudas: el lenguaje tiene su raíz en el sentido moral de la naturaleza humana. La sociabilidad, por tanto, se prueba por la palabra, pero la palabra se fundamenta en el sentido moral, que viene a ser su motivación última. Este entronque de la palabra en la esfera de la moralidad no tiene sólo consecuencias individuales, sino que se eleva a vértebra esencial de la vida social: por la palabra se constituye “la casa y la ciudad”, esto es, se ejerce prácticamente la sociabilidad humana. Ella no tiene, pues, función puramente expresiva de lo que pensamos, ni comunicativa o de intercambio de mensajes, sino constitutiva de la forma de vida específicamente humana: la asociada. Lo cual nos lleva a la conclusión de que no hay sociedad sin moralidad, pero la moralidad no podría desarrollarse sin la palabra.

La contribución aristotélica nos parece también muy importante por sus consideraciones sobre el lenguaje en el contexto de su tratamiento de los géneros dramáticos en su *Poética*. Aquí, el poeta no se define por la habilidad para articular bien “la fábula”, esto es, la trama narrativa de lo que cuenta. Poeta es quien tiene la capacidad para *reconstruir* la acción de tal modo que el espectador pueda reconocer en la representación una situación “universal” y “verosímil”, por la que se sienta afectado<sup>11</sup>. Mediante esta cualidad reproductora de la realidad, el lenguaje poético implica al espectador. Aristóteles estaba pensando en la tragedia, cuya acción y trama los griegos apreciaban, no como avatares de un personaje, sino como representación de las inquietudes, traumas, sentimientos, temores, etc., indisociables de la existencia y de la vida humana. Por la capacidad “mimética” del poeta, el espectador “da crédito” a lo que, aunque no haya sucedido, podría haber sucedido realmente o sucederá a cada ser humano. La “mimesis”, por tanto, no es copia, sino reconstrucción reinterpretando la realidad.

---

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> Aristóteles, *Poética*, IX, 1451 a-b.



### 3. LA VINCULACIÓN ENTENDIMIENTO/LENGUAJE EN EL RACIONALISMO

La ciencia moderna en pleno Renacimiento, en su preocupación por conocer la Naturaleza, recurrió a los lenguajes matemáticos en los que se evitasen enunciados ambiguos. Ahora bien, así como se afirmaba la estructura matemática del universo, también se pensó que el lenguaje humano debe tener una estructura universal única, compartida por las diversas lenguas. No en vano un gran historiador de la Filosofía y de la Cultura escribe:

“Junto al postulado de la *mathesis universalis* aparece el postulado de una *lingua universalis*. Así como sólo la forma fundamental una e idéntica del conocimiento, de la razón humana, se repite siempre en todos los conocimientos que verdaderamente tengan la pretensión de tales, todo tipo de habla debe basarse también en la única y universal forma racional del lenguaje en general que, aunque encubierta por la plenitud y diversidad de las palabras, no puede ser ocultada por completo”<sup>12</sup>.

El supuesto de formar o construir una lengua universal no se alcanzó nunca, pero eso no evitará que Descartes, pretenda designar todos los contenidos mentales mediante un número reducido de signos lingüísticos, en analogía con la matemática. Tampoco él realizó tal ambición y, alejándose del estudio de la lengua, asignó al lenguaje la misión de expresar por medio de signos la jerarquía y el orden de los conceptos de la razón, fiel al principio racionalista según el cual el entendimiento está capacitado para conocer la realidad, sin recurrir al lenguaje.

Sin embargo, será de este ambiente racionalista, especialmente marcado por Descartes, del que se desprende una notabilísima atención al lenguaje, en especial a la gramática. Así sucede en la *Gramática general y razonada*, conocida como *Gramática de Port Royal*, publicada en 1660, de la que se hace amplio eco Noam Chomsky, en especial en una obra que

---

<sup>12</sup> Cassirer, E., *Filosofía de las formas simbólicas*, trad. , cast. F. C. E., México 1971, pp. 75/76.

lleva por título *La lingüística cartesiana*<sup>13</sup>. En esta obra el autor reconoce las ideas racionalistas como adelanto de las de Humboldt, que veremos más adelante, y de las suyas propias. Pero si bien Chomsky cita a Descartes, de hecho son los supuestos de Leibniz los que están más presentes en su gramática generativa.

Distanciándose de Descartes, Leibniz, estrechando la relación entre procesos matemáticos y lingüísticos, dará al lenguaje una mayor participación con respecto a su influencia en la articulación de los procesos mentales. Así lo expresa el mismo Cassirer:

“Aquí sólo se expresa aquella universalísima convicción metódica fundamental y, por así decirlo, aquella experiencia metódica fundamental que Leibniz había encontrado eficaz en el descubrimiento del análisis del infinito: así como la *algoritmia* del cálculo diferencial no se había revelado allí meramente como un cómodo medio de exposición de lo que ya se había previamente encontrado, sino como un auténtico órgano de la investigación matemática, el lenguaje debe prestar en general este servicio al pensamiento; no sólo debe seguir su paso, sino debe prepararlo y allanarlo progresivamente”<sup>14</sup>.

A este respecto, evocando a Leibniz, que “nada hay en el entendimiento que no esté antes en los sentidos, excepto el entendimiento mismo”<sup>15</sup>. Con tales palabras se quiere afirmar que el ser humano está dotado de capacidades propias y específicas de su especie, como es “el entendimiento mismo”, cuyas facultades preceden a cuanto puedan facilitarle los sentidos. Eso quiere decir que la propia experiencia lingüística está precedida de la actividad mental. Sin embargo no es menos claro también que Leibniz es un auténtico precursor del poder cognitivo del lenguaje, cuando expresamente le atribuye la función, no de seguir simplemente el paso del pensamiento, sino de “prepararlo y allanarlo progresivamente”. De hecho, el pensamiento abstracto guarda estrecha vinculación con las palabras porque son éstas las que organizan las representaciones sensibles, de tal modo que conocer, pensar,

---

<sup>13</sup> Chomsky, N., *La lingüística cartesiana*, Ed. Gredos, Madrid, 1972. Desde las primeras páginas, Chomsky dedica amplias referencias al aporte contemporáneo de esta tradición.

<sup>14</sup> *O.c.*, p. 78.

<sup>15</sup> Leibniz, *Nuevos Ensayos sobre el entendimiento humano*, libro II, cap. I.

reflexionar y recordar, operaciones típicamente mentales, van asociadas al uso del lenguaje. Por lo tanto, si bien el lenguaje empieza siendo una capacidad para la expresión del pensamiento, acaba actuando como la mediación necesaria para su articulación, hasta tal punto que las lenguas son el mejor espejo del espíritu humano, de tal modo que un análisis riguroso del significado de las palabras mostraría mejor que cualquier otro procedimiento cómo funciona la comprensión intelectual y cómo se configuran las relaciones lógicas en el entendimiento.

A partir de las convicciones expuestas es comprensible la ambición de Leibniz por establecer una *Característica General*, esto es, un sistema universal de signos y palabras en el que cada concepto simple fuese designado por un símbolo. A su vez, los conceptos complejos serían expresados por combinaciones de símbolos y las proposiciones por la combinación y ordenación de símbolos y los razonamientos. Esa sería la “lengua universal” ideal que, por estar exenta de ambigüedades, sería la auténtica “lengua filosófica”.

Kant<sup>16</sup> es la cumbre del racionalismo, que le reconoce a la razón la estructura suficiente para su propia actividad cognoscitiva, en principio muy independiente del ámbito del lenguaje, de cuyo sentido depende de las atribuciones del entendimiento y de su capacidad judicativa. Es la propia estructura y capacidad de la razón la que sirve de fundamento tanto al conocimiento científico como a todos fenómenos lingüísticos.

Sin embargo, tal como señala Maceiras<sup>17</sup>, en la propia obra kantiana se encuentran razones que descubren el valor que Kant otorga al lenguaje, por ejemplo si se atiende a las funciones que atribuye al lenguaje simbólico, que aparece como la mediación más propia para comprender el ámbito de los sentimientos morales, las inquietudes psicológicas y la propia esfera de las creencias que, si no pueden ser conocidas por la razón pura, sí pueden

---

<sup>16</sup> Hemos consultado la *Crítica de la Razón pura*: Alfagura, Madrid, 1978. También nos hemos servido del comentario de J. Marechal, *El punto de partida de la Metafísica: La crítica de Kant*, vol. III: Gredos, Madrid, 1958, Ambas lecturas analíticas fueron guiadas por los comentarios de M. Maceiras, *Metamorfosis del Lenguaje*, o.c., pp., 64-66.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 65.

ser pensadas mediante el auxilio del sentido simbólico del lenguaje<sup>18</sup>. Tal es la conclusión a la que se puede llegar tras el análisis del párrafo 59 de la *Crítica del Juicio*.

No es menos significativo la importancia que reconoce Kant al lenguaje en el marco de la antropología pragmática, esto es, en el propio desarrollo de los seres humanos para que ellos puedan alcanzar los fines propios de su condición racional. Todo lo que Kant solicita como condición para alcanzar tales fines, suponen el ejercicio del lenguaje, en todas sus modalidades, puesto no sería posible ni el cultivo de los atributos humanos, ni su vida moral sin la convivencia social que exige el ejercicio del habla. Así se deduce de esta elocuente página:

“El hombre está destinado, por su razón, a estar en una sociedad con hombres y en ella, y por medio de las artes y las ciencias, a cultivarse, a civilizarse y a moralizarse, por grande que pueda ser su propensión animal a abandonarse pasivamente a los incentivos de la comodidad y de la buena vida que él llama felicidad, y en hacerse activamente, en lucha con los obstáculos que le depare lo rudo de su naturaleza, digno de la humanidad. El hombre tiene, pues, que ser educado para el bien...”<sup>19</sup>.

Kant no invoca ni solicita explícitamente al lenguaje como mediación moralizadora y, por tanto, humanizadora. Pero cabe preguntarse cómo sería posible alcanzar los fines que él propone –“cultivarse, civilizarse, moralizarse”– sin las mediaciones lingüísticas y su eficacia para la consecución de una “educación para el bien”. Es evidente que tal objetivo no puede ser alcanzado sino mediante experiencias que tengan duración y continuidad, como es la experiencia lingüística, de la que no puede el ser humano desprenderse en toda su vida y actividad.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, 306-312.

<sup>19</sup> Kant, I., *Antropología en sentido pragmático*, Alianza, Madrid, 2004, p. 270-271.

#### 4. LA RELACIÓN ENTENDIMIENTO/LENGUAJE EN EL EMPIRISMO

Comparada con el racionalismo, la mentalidad empirista supone en general una valoración mayor del lenguaje en relación con las funciones mentales. Ya para Francis Bacon, en la relación lenguaje/entendimiento, las palabras desempeñan una función muy influyente en la constitución del sentido intelectual y en la ordenación de los medios adecuados para su expresión. Pero es John Locke quien establece una estrecha relación entre las ideas que formamos en el entendimiento y las palabras de nuestro lenguaje, tal como puede deducirse del libro III del *Ensayo sobre el entendimiento humano*, que lleva el significativo título “De las palabras”. Para Locke hay tres tipos de ideas: Las *ideas simples*, que proceden de las sensaciones, como son las de las cualidades de las cosas, del espacio, extensión, etc. producidas por las sensaciones que tenemos de ellas. También son ideas simples las de nuestros actos volitivos, de placer dolor, etc. Las *ideas complejas* proceden de la asociación de varias ideas simples. Las *ideas generales* son los nombres comunes universales, que son los que constituyen los lenguajes.

El contenido de nuestra mente está fundamentalmente constituido por ideas generales, en cuya configuración las palabras juegan un papel fundamental puesto que, de hecho, cuando oímos un nombre o una palabra se generan en la mente las ideas generales de sus atributos o cualidades. Eso quiere decir que los nombres son como la presentación intelectual de los objetos reales que conocemos por los sentidos. Lo expresa en los siguientes términos:

“sucede que, por el uso constante, llegan a establecer cierta conexión entre los sonidos y las ideas que significan, de tal manera que los nombres, apenas oídos, provocan casi inmediatamente ciertas ideas, como si, en efecto, hubieran operado sobre nuestros sentido los mismos objetos que las provocan. Lo cual es manifiestamente así

respecto a todas las cualidades sensible obvias, y respecto a todas las sustancias que se nos ofrecen de manera frecuente y familiar”<sup>20</sup>.

De lo que acabamos de apuntar, se puede concluir que el lenguaje, si no articula el entendimiento, por lo menos nos aproxima a él, en cuanto que los significados de las palabras y la propia estructura de las lenguas son una contribución inmediata a las operaciones mentales.

De las consideraciones de Locke, para nuestro propósito se deduce una imponente conclusión que él mismo advierte: si los lenguajes son lógicos y coherentes, contribuyen a unas operaciones mentales igualmente lógicas; por el contrario, cuando son confusos tienen iguales consecuencias en la mente. Hay, pues una vinculación estrecha entre nuestro modo de ejercer la inteligencia y la articulación de las propias palabras. Para confirmarlo, Locke recurre a su propia experiencia:

“...encontré que existía una vinculación tan estrecha con las palabras que, a menos que se observara detenidamente su fuerza y manera de significar, muy poco podría decirse con claridad y certeza sobre el conocimiento, el cual, dado que versa sobre la verdad, tenía una relación constante con las proporciones; y aunque terminaba en las cosas, sin embargo, era en tantas ocasiones por la intervención de las palabras, que éstas apenas parecían poder separarse de nuestro conocimiento general. Estas, por lo menos, se interponen tanto entre nuestro entendimiento y la verdad que quisieran contemplar y aprehender que, como ocurre con el medio que atraviesan los objetos visibles, la oscuridad y el desorden interponen a menudo una luz ante nuestros ojos, oscureciendo así nuestro entendimiento”<sup>21</sup>.

Estas palabras dejan claras las relaciones estrechas entre lo que podemos llamar experiencia social y formación de palabras, esto es, las variantes y modalidades del léxico y,

---

<sup>20</sup> Locke, J., *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Ed. Nacional, Madrid, 1980, p. 613.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 730.

por tanto, también de las gramáticas. Si generalizamos tales convicciones, queda establecida una esencial vinculación entre la literatura y el contexto social en la que se produce. Nada pues más coherente que la posibilidad de establecer una vinculación entre literatura y valores éticos en esa misma sociedad.

Hume confirma las tesis empiristas: la necesidad de un elemento intermedio entre impresiones sensibles, que son las fuentes primeras y únicas del conocimiento, y la constitución del entendimiento, que se configura asociando y relacionando las impresiones sensibles. Uno de los elementos fundamentales de tales operaciones es el lenguaje, porque va anteponiendo los signos o palabras a la actividad mental. Hume insiste en que las convenciones sociales son las que consolidan el orden moral, a este supuesto subyace la idea de que tales convenciones encuentra su articulación en el lenguaje y en los instrumentos comunicativos de la sociedad <sup>22</sup>.

Sin la mediación del lenguaje, sería insostenible la permanencia de convenciones morales como las que designan conductas que contienen valores morales, tales como vanidad, piedad, envidia, venganza. Incluso los conceptos de propiedad, derecho y obligación, ¿cómo podrían dotarse de realidad y sustentarse con cierta eficacia sin un lenguaje que les confiera una dotación semántica adecuada? <sup>23</sup>

Estas consideraciones nos llevan a concluir que para Hume, el papel del lenguaje podría sintetizarse como sigue:

1. La articulación del entendimiento está en gran medida modelada por la estructura lingüística.
2. El lenguaje, en particular los nombres, orientan o dirigen de forma precisa el pensamiento hacia las cosas.

---

<sup>22</sup> Hume, D., *Tratado de la naturaleza humana*, III, sec. IIª: “El origen de la justicia y de la propiedad”, Ed. Nacional, Madrid, 1977, pp. 708 y ss.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 716.

3. En sentido recíproco, a través del análisis del lenguaje, se puede acceder con garantía a la estructura del pensamiento.
4. Los valores morales, derivados del convencionalismo social, no tendrían continuidad sin un lenguaje en el que se solidifican y adquieren permanencia los significados y, por tanto, las prácticas que implican.

## 5. EL LENGUAJE COMO MEDIACIÓN COGNITIVA, EDUCATIVA Y MORAL

Serán los propios kantianos quienes advertirán de modo inmediato que el racionalismo de Kant no había sacado todas las consecuencias sobre la importancia de la experiencia, sobre todo al pasar por alto que el lenguaje es una experiencia fundamental <sup>24</sup>.

### 5.1. LA RAZÓN EN EL LENGUAJE: HAMANN

El primer crítico es Johann Georg Hamann (1739/1788), amigo del propio Kant, quien no entiende el lenguaje como instrumento, sino como mediación intelectual al defender que el pensamiento es en sí mismo de carácter lingüístico, según reconoce con cierto romanticismo:

“Aun cuando fuese tan elocuente como Demóstenes, tendría que limitarme a repetir tres veces la misma palabra: razón es lenguaje, Logos. Estoy royendo este hueso y he de roer hasta la muerte” <sup>25</sup>.

Este punto de vista marca, de hecho, la distancia respecto a Kant, en cuanto que para Hamann no puede darse una razón debidamente articulada sin la experiencia lingüística. Y amplía esta convicción aplicándola a la fe en la Biblia, que es lenguaje de Dios, que revela el

---

<sup>24</sup> En el comentario de este epígrafe, además de las obras citadas de Cassirer y Maceiras, nos atenemos a los análisis que encontramos en la obra de Cristina Lafont, *La razón como lenguaje*, Visor, Madrid, 1993. Además, hemos analizado las obras de Herder y Humboldt, que citaremos a continuación.

<sup>25</sup> Citado por Cassirer, *op. cit.* pág. 102.



sentido del mundo y de la historia, del mismo modo que el lenguaje humano revela la esencia de la propia razón. De esta comparación se deduce que,

“...sin la palabra divina no habría mundo pero sin el lenguaje humano tampoco habría razón. La vinculación entre lenguaje y razón justifica la analogía entre pensamiento y sentimiento, tanto en los individuos como en los pueblos”<sup>26</sup>.

Esa preponderancia concedida al lenguaje, hace que el uso de los atributos y facultades racionales sea insuficiente para su expresión fuera de las pautas que le traza una determinada lengua. Dicho de otro modo: es imposible expresarse, esto es, hablar sin hacerlo mediante el lenguaje históricamente preestructurado, que cada hablante ha interiorizado a partir de su comunidad lingüística.

## 5.2. EFECTOS REFLEXIVOS

### O REVERSIBLES DE LA PALABRA: HERDER

Con el mismo trasfondo crítico a Kant, Johann Gottfried Herder se aproxima en parte a las ideas de Hamann, si bien apartándose de las analogías entre lenguaje bíblico y lenguaje humano. Su obra más pertinente para nuestro propósito es el *Ensayo sobre el origen del lenguaje*, con otras ideas que nos interesan de su *Diario de mi viaje del año 1769*<sup>27</sup>.

Para Herder el hombre es un ser natural y sensible, dotado de lenguaje, a modo de distintivo genético:

“El lenguaje es, pues, como los sentidos, representaciones e instintos, innato e inmediatamente natural en el animal. La abeja zumba igual que chupa; el pájaro canta igual que hace el nido ¿Cómo habla, en cambio, el hombre por naturaleza? No habla en absoluto como animal, como tampoco hace nada por puro instinto”<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>27</sup> Ambas obras están incluidas en J.G. Herder, *Obra selecta*, Ed. Alfragura, Madrid, 1982. Nuestras citas se refieren a esta edición.

<sup>28</sup> Herder, *Ensayo sobre el origen del lenguaje*, o.c., p. 148.

### 5.2.1. La palabra como reflexión y acción

Esta convicción lleva a que Herder reitere que todas las competencias y disposiciones humanas van encaminadas al lenguaje articulado del que a su vez, y como efecto reactivo sobre el propio organismo, surgirán las competencias más determinantes de la actividad intelectual. Esto quiere decir que el hombre es como es y actúa como actúa, por su capacidad reflexiva, pero ésta es posible por el lenguaje, lo que reconvierte al lenguaje en acompañante del proceso de la propia humanización. Con sus palabras:

*“El hombre, desde la condición reflexiva que le es propia, ha inventado el lenguaje al poner libremente en práctica por primera vez tal condición (reflexión). En efecto, ¿qué es la reflexión? ¿Qué es el lenguaje?*

Esta reflexión la posee con carácter distintivo y es esencial a su especie; por ello le pertenece también el lenguaje y el propio invento del mismo.

Inventar el lenguaje, consiguientemente, es para él tan natural como el ser hombre. Pero desarrollemos los dos conceptos, reflexión y lenguaje”<sup>29</sup>.

Tras estas palabras, Herder identifica reflexión y lenguaje mediante el razonamiento siguiente: la reflexión es sinónimo de la actividad del alma sobre sí misma, una reconsideración o reconocimiento, lo que equivale a que ella se pronuncie sobre su propia actividad. Reflexión y lenguaje vienen así a solicitarse como condición mutua necesaria<sup>30</sup>. Herder establece así una coordinación interior/exterior que resultará ilustrativa en la historia posterior, al poner de manifiesto que la experiencia fundamental por la que la naturaleza humana se va configurando filogenéticamente es la experiencia lingüística<sup>31</sup>. ¿Qué serían, en efecto, las modalidades culturales, del arte a la religión o las formas de convivencia, sin el lenguaje?

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 155.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 156.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 195.

### 5.2.2. *Leyes naturales sobre el origen del lenguaje*

La vinculación de reflexión y humanización llevan a que Herder sintetice su pensamiento sobre el origen del lenguaje en cuatro principios, que él mismo llama “leyes naturales” por las que el hombre ha debido inventar el lenguaje. Son “naturales” porque brotan de la necesidad que la propia humanidad percibe en sí misma para desarrollarse y progresar como tal. Estas tres leyes son:

- *La actividad libre como motivación.* Por ella se quiere decir que pensar y obrar libremente se harían inviables sin la palabra y sin las mediaciones expresivas. Así, pues, las potencias anímicas se van perfeccionando en la medida en que va perfeccionando el lenguaje. La formulación sintética de esta ley la transmite Herder con estas palabras: “El hombre es un ser activo que piensa libremente y cuyas fuerzas actúan en progresión gradual. De ahí que sea una criatura hablante”<sup>32</sup>.

- *La debilidad anímica y orgánica.* La debilidad humana es una evidencia frente a otras especies biológicas. Eso le ha obligado a asociarse, lo que ha traído consigo la necesidad de comunicarse. De ahí el enunciado de la segunda ley en los términos siguientes: “Por su determinación, el hombre es una criatura de rebaño, de sociedad. El desarrollo de un lenguaje le es, pues, natural, esencial, necesario”<sup>33</sup>.

- *Las lenguas, expresión de la diversidad orgánica.* Con la misma atención puesta en el organismo biológico, Herder advierte que las diferencias entre individuos lleva a diferencias expresivas, de tal modo que así como no hay personas con rasgos morfológicos idénticos, tampoco puede haber “en boca de los individuos dos lenguas que constituyan una sola, incluso ateniéndonos a la simple pronunciación”<sup>34</sup>. El sexo, masculino o femenino, los hábitos sociales, las costumbres, etc., introducen formas de hablar, gestos, modismos y modales,

---

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 195.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 208.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 215.

etc. lingüísticos que justifican la diferencia de lenguas e incluso de dialectos. Herder lega a la posteridad la solicitud de respeto para todas las lenguas maternas, oponiéndose a todo imperialismo lingüístico. Ideas que se sintetizan en los términos precisos de esta tercera ley:

“En la misma medida en que no podría seguir siendo un rebaño la especie humana entera, tampoco podía conservar una única lengua. Era, pues, necesario que se formaran diferentes lenguas nacionales”<sup>35</sup>.

• *Unanimidad en el progreso lingüístico*. La especificidad humana no permite equiparar el carácter innato del lenguaje con “la producción de miel en la abeja”<sup>36</sup>. Caer en esa confusión, supondría deshacer en mil pedazos la unidad reflexiva que lleva implícita cada lengua, de la que cada individuo no “trae un poquito” a este mundo. Las lenguas tienen una estructura profunda análoga, y se han desarrollado diacrónicamente, pero todas nacen inscritas en una tradición de continuidad, de tal modo que lo que en ellas cuenta no es la simple cantidad numérica, sino la fuerza unificadora con la que cada una se desarrolla. Con menos claridad que en las anteriores, Herder formula esta cuarta ley en los términos siguientes:

“En la misma medida en que, según toda probabilidad, la especie humana constituye un todo progresivo con *un* mismo origen en *un* gran gobierno, igual puede decirse de todas las lenguas, y, con éstas, de la cadena entera del desarrollo”<sup>37</sup>.

La referencia a un “gran gobierno” tiene connotaciones exclusivamente antropológicas, en cuanto que viene a expresar que todas las lenguas tienden a unificar la “progresiva unidad de todos los estadios de la vida”. Con ello Herder se adelanta a cuantos conceden al lenguaje un lugar primordial en el desarrollo de la humanidad, a la par que introduce las bases de lo que hoy llamamos multiculturalismo. De hecho, para él cada pueblo tiene su lengua y su

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 222.

cultura, pero en la convicción de que la comunicación entre todos será un instrumento de unión y de perfeccionamiento universal.

### 5.2.3. *Primacía del hablar y el escribir*

Una última observación de Herder es de gran modernidad, por dos razones, tan evidentes como poco atendidas en nuestra actualidad.

a. *Primacía de la palabra.* La primera, es su reiteración en reconocer la relación del lenguaje con la configuración de la subjetividad poniendo de manifiesto, antes de la psicología de Vigotsky, que ambos procesos se desarrollan de modo espontáneo a partir de la propia lengua materna, que se aprende a hablarla antes de dominar su gramática. Esta vinculación entre lenguaje hablado y maduración de la personalidad, la expresa sin la menor ambigüedad:

“Este será el proceso, aprender primero a hablar, es decir a *pensar*, a hablar, es decir, *contar*, a hablar, es decir a *conmover*... El primer curso de lengua ha de dedicarse por entero a la lengua materna, curso que enlaza con los precedentes, continuando siempre un mismo trabajo sobre una misma alma. El profesor debe enseñar a pensar, a contar, a conmover; el alumno ha de aprender estas tres cosas; así aprende a hablar”<sup>38</sup>.

De forma explícita hace contemporáneas y equivalentes las operaciones de *hablar*, *contar*, *pensar* y *conmover*, pero confiriendo primacía al acto de *hablar* sobre la capacidad de contar, esto es, de establecer procesos discursivos complejos. Primero hablamos y luego lo hacemos de forma cada vez más compleja. Pero hablar lleva implícito pensar, esto es, las operaciones que, desposeídas de signos externos, expresan la actividad del entendimiento articulado, como es la capacidad de representar mentalmente la propia realidad física y externa. Por último, hablar lleva implícito el *conmover*, esto es, el desarrollo de la actividad afectiva. En síntesis: la subjetividad, en sus aspectos intelectivos y afectivos, queda pen-

---

<sup>38</sup> *Diario de mi viaje del año 1769*, en *Obra selecta*, o.c., p. 64-65.

diente de la espontaneidad del hablar aprendido como lengua materna en los primeros años de vida.

Esta capacidad locutiva se alcanza educando al niño en la observación de la naturaleza y en el registro de cuanto contempla en las cosas. La observación y el análisis de las cosas son metodología pedagógica con repercusión educativa evidente. Ahora bien, esa práctica debe ejercerse a través del lenguaje, por ser la mediación con efectos que implican a la totalidad de la personalidad.

b. *Importancia de la escritura.* Del mismo modo que hablar debe ser anterior al aprendizaje de la gramática, escribir debe ser también una operación espontánea, atenta y veraz, inicialmente desprendida de las preceptivas estilísticas, que serán posteriores al acto natural de escribir como se habla. Se debe escribir con la misma naturalidad con la que hablamos, rehusando “giros rebuscados”, “discursos fríos” y “períodos torpes”, que crean predisposiciones y consumo de estilos de escritura. Por el contrario, mediante la escritura espontánea, el alumno:

“Aprenderá, en cambio, algo mejor: riqueza y exactitud en la exposición de la verdad; vivacidad y evidencia en las imágenes, los relatos y los cuadros; fuerza y sentimientos no hinchados en las situaciones de la humanidad”<sup>39</sup>.

#### 5.2.4. *Corolarios educativos*

Las aplicaciones de las tesis de Herder son evidentes y de gran actualidad. Él se queja en las mismas páginas que estamos citando, de que en la Alemania de su tiempo no se ponía en práctica esa metodología pedagógica basada en el fomento de la espontaneidad hablada y escrita. Pero, con más razones actualmente, podemos ampliar su queja a nuestros ambientes en los que con frecuencia la educación lingüística se ve anegada por un exceso de forma-

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 65.

lismo y academicismo, olvidando la naturalidad que debe guiar todo proceso de enseñanza de la lengua y la literatura.

Por su pertinencia para nuestro propósito, las ideas de Herder las sintetizamos en la invitación a las siguientes prácticas, de gran trascendencia educativa.

1. *Observar*. Enseñar a observar, mirar y distinguir en las cosas, desde la infancia para desarrollar la capacidad analítica espontánea, con lo cual se estará enseñando mucho, pero “dando la impresión de que no se enseña nada”.

2. *Hablar*. La capacidad de observación irá favoreciendo el habla espontánea que buscará la palabra adecuada para expresar los matices y detalles observados.

3. *Escribir*. Al acto de hablar adquiere significado pleno cuando pasa a ser objetivado en el escritura, en la que el sentido queda sancionado por la materialidad gráfica que le confiere permanencia. La escritura y su actualización por la lectura, se erige en una operación fundamental para la configuración de la subjetividad. Herder adelanta de modo explícito: leer equivale a conectar la propia subjetividad con una fuente de sentido que, siendo ajena, es susceptible de afectar a la propia personalidad.

4. *Pensar y sentir*. El habla espontánea y la escritura natural estimulan la subjetividad en la plenitud de sus funciones. Eso justifica el núcleo de las conclusiones de nuestra tesis.

## 6. EL PODER CREADOR DEL ESPÍRITU

### Y EL EFECTO REVERSIBLE DEL LENGUAJE: HUMBOLDT

Wilhelm von Humboldt es particularmente propicio para argumentar los objetivos pedagógicos de nuestra propuesta educativa, porque todo su pensamiento se desarrolla a partir de la idea general según la cual el ser humano está dotado de capacidades cognitivas y expre-

sivas que proceden de su específica constitución onto/antropológica, pero tales capacidad se van modificando y articulando, no de modo accidental sino esencial, a partir de las experiencias en el que se desarrolla la totalidad de su vida. Y la experiencia más eficaz y con mayor fuerza sobre sí mismo es la experiencia lingüística, esto es, el habla que de modo natural y espontáneo cada uno interioriza desde su primera infancia. Eso supone conceder al lenguaje, particularmente al materno, una eficacia “reflexiva”, esto es, de efectos determinantes sobre las competencias específicamente personales. Eso supone reconocer a la literatura un valor cognitivo y eficacia subjetiva que hasta ahora no se le concedía de modo tan explícito, lo que adelanta el propósito fundamental de nuestra tesis.

Seguimos las ideas de Humboldt a través de algunas de sus obras más directamente centradas en el problema que nos interesa. De modo especial nos basamos en una de sus obras más conocidas, síntesis de ideas lingüísticas. Es la que se conoce con el título *Introducción a la Obra sobre la lengua Kawi en la isla de Java*, que se publicó con el largo título *Sobre la diversidad de la estructura del Lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, que citamos por su traducción española<sup>40</sup>.

#### 6.1. EL PODER CREADOR DEL ESPÍRITU:

##### EL LENGUAJE COMO ÓRGANO, NO COMO INSTRUMENTO

El punto de partida que subyace a toda la obra de Humboldt, es la convicción de que “todo lo que está vivo en la Naturaleza, tanto espiritual como corporal”, es consecuencia de una potencia o fuerza originada en su propia esencia natural. Ahora bien, en el ser humano toda su obra y actividad remite también a “un principio vital interno” a su propio espíritu, que alcanza su plenitud desarrollándose como libertad. Como los demás seres, el hombre tiene que obrar y con la misma necesidad debe hablar. El lenguaje, por tanto, no tiene su origen en las necesidades comunicativas o para nombrar a las cosas, sino que es actividad inherente al necesario desarrollo del espíritu humano.

---

<sup>40</sup> Humboldt, *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Anthropos, Barcelona, 1990.



De aquí nace su tesis fundamental: el lenguaje es *órgano* esencial de la fuerza de la unidad orgánica naturaleza/espíritu. No es, por tanto, un instrumento sino la propia exteriorización de las disposiciones del espíritu que se manifiesta por un doble impulso:

- *Hacia sí mismo*: nada en el mundo real es causa suficiente para movilizar al espíritu, que actúa en virtud de su propia “libertad interior”, no por la necesidad de comunicarse.
- *Hacia el exterior*: el espíritu actúa desde su “unidad interior” dirigiéndose hacia el mundo que va adquiriendo sentido por la actividad espiritual. Este impulso culmina en el lenguaje por el que la “plena subjetividad dirige sus rayos hacia una objetividad cabal”, en plena libertad y sin perder su unidad ( *Ibid.*, p. 226).

El lenguaje no actúa, en consecuencia, como un medio sino como un órgano. Y como cualquier órgano corporal, no puede entenderse separado de su organismo. Separado de él dejaría de ser órgano y pasaría ser un objeto distinto, como sucedería con la mano separada del cuerpo. Del mismo modo, debe entenderse la relación entre espíritu y lenguaje: es una disposición de la propia humanidad. Por el lenguaje, en consecuencia, se hace perceptible, no lo que cada individuo tiene de peculiar, sino lo que en él hay de humanidad:

“todo acto de hablar, aun el más simple, pone lo sentido y percibido individualmente en conexión con la naturaleza común de la humanidad”<sup>41</sup> .

Por su propia vinculación a la actividad del espíritu, el lenguaje pertenece a lo más “profundo de la humanidad” y, en consecuencia, no debe ser entendido como una creación del hombre. Ni del hombre individual, ni tampoco como “creación de los pueblos” (*Ibid.*, p. 27). Pertenece a su espontaneidad, o “destino interior” (*Ibid.*, p. 28), con independencia del grado de desarrollo de individuos y sociedades. Todas las lenguas tienen en común esa fuerza expresiva y manifestativa:

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 78.

“La fuerza del espíritu, que desde la profundidad y plenitud de su interior impone su acción sobre el curso de las cosas de este mundo, es el verdadero principio creador que rige la evolución a un tiempo escondida y misteriosa de la humanidad... Es la peculiaridad singular del espíritu, que da nuevo alcance al concepto de la intelectualidad humana, la que, cuando se pone de manifiesto, lo hace de forma inesperada, sin que la profundidad última de su manifestación sea susceptible de explicación alguna”<sup>42</sup>.

## 6.2. LA EFICACIA REFLEXIVA DEL LENGUAJE

Todo el mundo exterior y “las impresiones externas” adquieren sentido mediante su articulación en las lenguas (*Ibid.*, p. 144). Las lenguas, tal como las encontramos en las comunidades, son sistemas consolidados con entidad propia, “auténtico mundo que el espíritu ha de poner entre sí y los objetos por el trabajo interior de su fuerza” (*Ibid.*, p. 227). De este modo, la creatividad libre del espíritu de cada sujeto hablante se encuentra con una realidad objetiva, no creada por él, que es la lengua propia de su comunidad. Es este un hecho de indudable trascendencia porque todos aprendemos y nos expresamos mediante lenguas diferentes, con gran influencia en la formación de las representaciones espirituales, sin que eso merme el poder creador del espíritu. Eso quiere decir que el ejercicio de la lengua –hablar, leer y escribir– tiene efectos reflexivos, con consecuencias de retorno sobre el propio espíritu. Lo que Humboldt reconoce explícitamente advirtiendo que el hombre no viene al mundo como un espíritu puro o desarraigado, de tal modo que

“La eficacia más esencial y verdadera de una lengua para el hombre se remonta a la fuerza de su pensamiento y a su capacidad de crear pensando, y le es inmanente y constitutiva en un sentido mucho más profundo. Lo que hace la verdadera excelencia de una lengua, lo que determina su influencia sobre el desenvolvimiento del espíritu, son cuestiones como éstas: el grado y medida en que favorece la claridad y correcta concatenación de los conceptos, o en que las estorba y dificulta; el grado y medida en

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 35

que proporciona viveza y visibilidad a las representaciones sobre el mundo que han hallado expresión en ella; si la eufonía de sus sonidos logra actuar ora armoniosa y complacientemente sobre los sentidos y el ánimo, ora en cambio con energía y poder estimulante”<sup>43</sup>.

Estas palabras de Humboldt son el esbozo de todo su programa, porque expresa su reincidente convicción según la cual la lengua, no sólo contribuye a la formación de las representaciones mentales, sino que aporta elementos para configurar toda la grandeza interior del ser humano, “su pureza y espiritualidad”, esto es su disposición para vivificar el mundo prescindiendo de su materialidad, y generando a partir de él un ámbito de “espiritualidad” que es mundo de sentido simbólico que implican los nombres y atributos que aplicamos a las cosas. Precisemos las dos.

Humboldt reitera que aun siendo obra de su propio espíritu, el lenguaje no es resultado de su conciencia inmediata ni de su espontaneidad, ni tampoco de la libertad. Surge de su propia energía interior al entrar en conexión con su exterioridad, con efectos retroactivos sobre su propia interioridad:

“En virtud de esta conexión con una realidad individual, así como con otras causas que se añaden, el lenguaje está sujeto a las condiciones que rodean al hombre en el mundo, y que influyen incluso sobre los actos de su libertad... Y como es ley universal de la existencia del hombre en el mundo el que nada de lo que surge de él deje de convertirse al instante en una masa que tiene un efecto retroactivo sobre él y condiciona sus ulteriores creaciones, así también el sonido cambia a su vez la perspectiva y el proceder del sentido lingüístico interior”<sup>44</sup>.

Las palabras de Humboldt son claras: el lenguaje nace del espíritu, aunque bajo el impulso de sus condiciones mundanas, pero actúa como experiencia real con “efecto re-

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, 42

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 317-318.

troactivo” sobre el propio espíritu, con consecuencias determinantes sobre él, que van en dos sentidos. En primer lugar, cambia su perspectiva, esto es, su modo de contemplar el mundo, de tal modo que cada individuo ve el mundo a partir de la lengua que habla y con la forma específica de su articulación fónica, gramatical y proposicional. En segundo lugar, remodela la propia actividad interior, de la que procede. Eso es así, nos dice Humboldt:

“Porque la gramática, en mayor medida que cualquier otra parte del lenguaje, existe esencialmente en el espíritu, al que ofrece la manera de enlazar las palabras para expresar y concebir las ideas, y todos lo que se ocupan de una lengua extranjera se acercan a ella, permítaseme la imagen, con compartimentos preparados para clasificar los elementos que la lengua les presenta”<sup>45</sup>.

La gramática por tanto, prepara las vías interiores por las que el propio espíritu va siendo remodelado y por la que se dirige a la realidad. Tesis que reitera en otro breve escrito suyo que lleva el significativo título: *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas*. En él escribe:

“Si consideramos ahora la reacción de la lengua sobre el espíritu, la verdadera forma gramatical, incluso cuando no dirigimos voluntariamente la atención sobre ella, produce y deja la impresión de una forma, y de este modo favorece del desarrollo del pensamiento abstracto... Cuando la acción de la lengua es favorable, se produce una gran claridad y precisión en las ideas en general, y en los espíritus en general una notable disposición para concebir con mayor facilidad lo que es puramente abstracto”<sup>46</sup>.

Como es perceptible, del contexto de las palabras de Humboldt se deduce fácilmente que el efecto retrospectivo o reflexivo, como preferimos decir nosotros, no es sólo apli-

---

<sup>45</sup> Humboldt, *Sobre la naturaleza de las formas gramaticales en general, sobre el genio de la lengua china en particular*, Anagrama, Madrid, 1972, p. 48. Pequeño escrito que es una carta a M. Abel Remusat.

<sup>46</sup> Humboldt, *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas*, Anagrama, 1972, p. 36.

cable al pensamiento abstracto, esto es, a la articulación de las ideas, sino que tiene consecuencias que alcanzan a la totalidad de las actividades subjetivas, de modo particular a las afectivas y valorativas. Por eso las lenguas expresan concepciones del mundo que, reflexivamente, contribuyen a configurar y mantener, de tal modo que para Humboldt:

“Existe una conexión indudable entre la estructura de la lengua y todas las demás modalidades de actividad intelectual. Esta conexión ...consiste sobre todo en un aliento espiritual vivificante que parte de la fuerza formadora del lenguaje y se participa al idioma en el acto mismo de convertir el mundo en ideas, en forma tal que inspira armoniosamente todas las partes de su dominio”<sup>47</sup>.

Para expresar tal efecto, Humboldt recurre a un concepto alemán que en español puede traducirse por “reobrar”, esto es, volver a actuar, ejercer eficacia sobre el lugar de procedencia, producir efectos reflexivos, como explícitamente reconoce en otro escrito suyo:

“Al *reobrar* la lengua sobre el espíritu, la forma auténticamente gramatical suscita la impresión de una forma, aun cuando la atención no esté dirigida expresamente a ella, y produce una educación formal. Pues, dado que la lengua contiene con limpieza la expresión de la relación y no contiene ninguna otra cosa material sobre la cual pudiera divagar el entendimiento, sino que éste ve modificado allí el concepto originario de la palabra, es preciso que el entendimiento aferre la forma misma”<sup>48</sup>.

Tales ideas tienen una conclusión muy ilustrativa: por mediación del lenguaje quedan vinculados conciencia y mundo, en un adelanto de las tesis fenomenológicas. En efecto, el lenguaje brota del poder creador del espíritu bajo el impulso de la exterioridad, pero este movimiento de salida, es indisoluble del otro movimiento de entrada, en cuanto que

---

<sup>47</sup> Humboldt, *Sobre la influencia del diverso carácter de las lenguas en la literatura y en la formación del espíritu*, en *Escritos sobre el lenguaje*, Península, Barcelona, 1991, pp. 58-59. Este libro recoge cinco textos breves de Humboldt, seleccionados y traducidos por A. Sánchez Pascual.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 93.

usar el lenguaje es remodelar el propio espíritu que le dio origen. Podríamos decir que se produce un efecto de *feed-back*, en nada indiferente porque las modalidades del entendimiento y la conciencia quedan estrechamente vinculadas a las modalidades del habla y a los léxicos y estructuras gramaticales a las que todo hablante debe recurrir. Son evidentes los efectos educativos de tal conclusión, como más adelante señalaremos.

### 6.3. EL LENGUAJE COMO ACTIVIDAD

Para Humboldt entender que las lenguas son simples sistemas de signos, supone cercenar lo más significativo de la lengua, que consiste en lo que cada uno hacemos con ella, en las circunstancias en las que la usamos. La lengua no puede ser desvinculada del sujeto hablante, del tiempo en el que se habla y de lo que se dice. Lo contrario supondría momificar su significación.

Lo específico de la lengua es esa vinculación con el sujeto que habla, con el mundo del que habla, y con los efectos que el propio hablante va obteniendo de sus actos de habla. Incluso la propia lengua escrita, esto es, los textos, no pueden ser interpretados como un ámbito cerrado de sentido sino que exige una interpretación por la que “vuelva a hacerse sensible su dicción viva” (*Ibid.*, 65). No es, en consecuencia, su articulación estructural lo que caracteriza a una lengua, sino la actuación subjetiva y diacrónica, su ejercicio vivo. Y así es porque,

“la lengua misma no es una obra (*ergón*) sino una actividad (*enérgeia*). Por eso su verdadera definición no puede ser sino genética, puesto que ella es el siempre reiniciado trabajo del espíritu de volver el sonido articulado capaz de expresar la idea. Tomando en su sentido inmediato y estricto, esto es la definición de cada acto de hablar; lo que ocurre es que en sentido verdadero y esencial la lengua no puede ser otra cosa que la totalidad de este hablar. Pues en el caos disperso de palabras y de reglas..., tan sólo está dado el producto singular que arroja cada acto de hablar, y ni siquiera éste lo

está en forma completa, pues también él requiere un nuevo trabajo que reconozca en él el modo de hablar vivo y arroje una imagen verdadera de la lengua viva”<sup>49</sup>.

La célebre distinción, *ergón/enérgeia*, tópicamente atribuida a Humboldt como el propio Chomsky confirma, quiere señalar que sólo se puede dar por terminada una realidad inerte, pero en toda entidad viva la temporalización y permanente actualización son esenciales. El lenguaje es de naturaleza viva, activa, temporalizada, porque es un órgano natural del poder creador del espíritu característico del ser humano<sup>50</sup>.

#### 6.4. LA LITERATURA COMO EXPRESIÓN PERMANENTE DEL ESPÍRITU

Aunque es un organismo vivo, la lengua tiende a su propio anquilosamiento, proceso al que contribuye la escritura cuando ésta sólo obedece a las exigencias de la comunicación. Ahora bien, la escritura muestra su lado más fecundo mediante el lenguaje literario. Y así como el lenguaje individual nace del espíritu de cada individuo, del mismo modo las literaturas nacen del espíritu de los pueblos. Y si bien las lenguas cambian de generación a generación, las obras literarias permanecen, por encima de las mutaciones de una lengua, garantizando tradiciones espirituales de las comunidades lingüísticas:

“Las generaciones pasan, pero la lengua permanece; cada una de las generaciones encuentra ya ante sí la lengua y la encuentra como algo que es más fuerte y poderoso que ella misma; jamás consigue una generación llegar del todo al fondo de la lengua y la deja como legado a la generación que sigue; sólo mediante la serie entera de gene-

---

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>50</sup> La celebrada distinción *enérgeia/ergon*, atribuida a Humboldt, también por Chomsky, es empleada por vez primera por el escritor inglés James Harris, que en 1751 publica la obra *Hermes or a Philosophical Inquiry Concerning Universal Grammar*. La distinción aparece explícitamente en otra obra suya titulada *Diálogos sobre el arte*. Harris, familiar y próximo a Shaftesbury, participó de muchas de sus ideas, inscritas en el contexto de los pensadores platónicos de la escuela de Cambridge. Además de la citada distinción, es importante señalar que en este ambiente se fragua el concepto de “genio”, entendido como lo característico de una persona o un pueblo: genio griego, latino, etc. El lenguaje específico de los pueblos aparece asociado al tipo de genio que los distingue. Es todo un ambiente que reafirma la indisociable vinculación lenguaje, cultura y valores en general.

Los datos que acabamos de referir los hemos tomado de Cassirer, *o. c.*, p. 92-97.

raciones resulta posible conocer el carácter de la lengua, pero ésta establece un vínculo entre todas las generaciones, y todas tienen en ella su representación; vemos lo que la lengua debe a tiempos singulares, a varones singulares, pero siempre permanece indeterminable aquello de que todos le son deudores a ella ...en el fondo la lengua es la nación misma, la nación en el sentido auténtico del término”<sup>51</sup>.

Las literaturas adquieren así una eficacia temporal de la que depende la continuidad misma de cierta conciencia o espíritu nacional, vértebra o núcleo permanente de la subsistencia de las sociedades, que se reconocen inscritas en una secuencia recubierta por tradiciones literarias compartidas. Las obras literarias, por tanto, influyen no sólo en la generación en las que se han escrito, sino que juegan el papel de transmisoras a las siguientes de cuanto ha acontecido o ha preocupado a las generaciones anteriores. Dicho de otro modo: por la literatura pervive y, al tiempo, se fomenta la permanencia y continuidad de valores, liberados del sometimiento a un tiempo determinado.

Por tan perceptible e influyente eficacia, las literaturas son un verdadero motor de la “historia interior de la humanidad”. No sólo porque sustenta las comunidades históricas, sino que las van llevando a un más alto grado de “formación humana dotada de alma y fantasía”<sup>52</sup>.

Estas ideas de Humboldt avalan la dimensión histórica y social de la literatura que no puede ser interpretada ya como ámbito puramente estético o retórico, asociado al lenguaje creativo, sino como motivación real de las formas de pensar, sentir y actuar de las comunidades lingüísticas. Marcha que no va en el mismo sentido porque depende de la mayor o menor riqueza de la lengua:

---

<sup>51</sup> *Sobre el estudio comparado de las lenguas en relación con las diversas épocas de su evolución*, o.c. p. 62-63.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 59



“es innegable que ciertas formas lingüísticas otorgan una cierta dirección al espíritu y le imponen una cierta coacción, y que para expresar las mismas ideas en una lengua rica y en una lengua pobre de léxico es preciso, cuando menos, seguir una marcha distinta...”<sup>53</sup>.

#### 6.5. DIFERENCIAS ESPIRITUALES Y DIVERSIDAD DE LENGUAS

La fuerza interior y creadora del espíritu humano, aunque universalmente compartida, la encontramos diversificada en multiplicidad de lenguas. La razón de tal diversificación radica en la fuerza de la individualidad, sometida a la tensión entre dos fuerzas. Por una parte, el individuo es convergente con la especie y “se mueve en la misma dirección que el conjunto de la especie”. Por otra, la esencia de la individualidad supone tomar distancia respecto a ella, de tal modo que:

“la dirección del individuo no deja nunca de ser divergente respecto de la de la especie, de manera que el tejido de la historia universal, en lo que hace a la interioridad del hombre, se compone de estas dos orientaciones, cruzadas y no obstante estrechamente entretejidas”<sup>54</sup>.

No cabe duda que la historia avala más las diferencias que las uniformidades, de tal modo que el desarrollo de la humanidad ha caminado por la vía de la “emancipación espiritual de una vida nacionalmente individual” (*Ibíd.*, p. 68). En todos los órdenes de la vida se da una tensión espontánea y natural entre la Humanidad, que actúa en virtud de la misma y profunda espiritualidad, y el individuo en el que tal espiritualidad se fracciona. Tal fenómeno es apreciable en el ámbito lingüístico, en el cual la misma fuerza espiritual humana adquiere expresiones distintas que se manifiestan a través de diferentes lenguas. Sin querer dar prioridad ninguno, el espíritu y lengua se hermanan y diversifican conjuntamente, de tal modo que:

---

<sup>53</sup> *Ibíd.*, p. 65-66.

<sup>54</sup> *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*, o.c., p. 47

“lo que realmente funda y determina la diversidad de las lenguas, es la fuerza espiritual de las naciones, pues ella es lo único que se nos muestra como vivo y activo por sí mismo, en tanto que la lenguaje tan sólo se adhiere a ella. Pues en la medida en que también ésta se nos manifiesta como activa y creadora por sí misma, trascienden el dominio de los fenómenos y se nos pierde en una entidad ideas”<sup>55</sup>.

Humboldt continúa así la tradición que atribuye espíritu o genio peculiar a cada pueblo. Las causas próximas por las que las lenguas se diversifican son dos. La primera, coherente con lo que se acaba de señalar, es la desigualdad entre la “fuerza creadora” de pueblos e individuos, puesto que para Humboldt no todos tienen las mismas cualidades y facultades, porque están dotados de diferenciados poderes de fantasía e imaginación. A su vez, actúan por motivaciones psicológicas y morales diferentes, lo que tiene como consecuencia el desigual aprecio hacia los valores espirituales y morales. La segunda causa de la diferenciación de las lenguas radica en las distintas condiciones de la experiencia en que viven las comunidades, en la diversidad de las relaciones sociales, en las tradiciones heredadas y en los rasgos propios de cada idiosincrasia popular y nacional. No son, pues, causas naturales ni de raza las que imponen la variedad de formas lingüísticas, sino la peculiaridad creativa del espíritu para reaccionar de modo diverso y libre ante los estímulos de la experiencia.

#### 6.6. LAS LENGUAS Y LAS CONCEPCIONES DEL MUNDO

Las funciones y eficacia concedidas al lenguaje, a la literatura muy especialmente, permiten elaborar una auténtica *concepción del mundo* (*Weltanschauung*), que se manifiesta inseparable de los textos y conjuntos simbólicos propios de cada comunidad. La *concepción del mundo*, siguiendo a Humboldt, no se reduce a simple apreciación o valoración exterior de las cosas o a la ordenación de la experiencia, sino que consiste en una trama de presupuestos a cuyo trasluz se interpreta la existencia, la vida y la muerte, las

---

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 60-61.

relaciones humanas, el rango y lugar del ser humano en el universo, etc. En fin, una *concepción del mundo* afecta a la valoración de todos los aspectos fundamentales de la existencia. Así parece expresarlo cuando escribe:

“La producción del lenguaje constituye una necesidad interna de la humanidad; no es algo necesitado sólo externamente para el sostenimiento del trato en las comunidades, sino que forma parte de la naturaleza misma de los hombres, y es indispensable para el desarrollo de sus capacidades espirituales y para acceder a una concepción del mundo a la que el hombre sólo puede llegar en la medida en que va llegando su pensamiento hacia una mayor claridad y determinación, lo que es fruto del pensar en comunidad con los demás”<sup>56</sup>.

En tales palabras pueda apreciarse cierta valoración hiperbólica, si pensamos sólo en el lenguaje usual, pero adquiere sentido cabal si se piensa que son los grandes complejos simbólicos, esto es, literarios, los que expresan los modos de pensar, de sentir y de proyectar la existencia las diversas comunidades lingüísticas. De las formas primitivas, mágicas y míticas, a las más elaboradas en nuestra actualidad, todos los grandes valores y sistemas de legitimación de instituciones, usos y costumbres, aparecen asociados a las formas y géneros literarios comunes en las sociedades. Asunto sobre el que volveremos en el capítulo cuarto y quinto.

#### 6.7. ACTUALIDAD LAS TESIS DE HUMBOLDT

De las ideas más significativas de su pensamiento, podemos deducir corolarios significativos para los propósitos educativos de nuestra tesis.

a. Es en el uso real del lenguaje dirigido a los otros, donde el hablante toma conciencia de la alteridad y, por tanto, donde configura la propia conciencia de sí mismo. En la conversación, cada locutor actúa como *sujeto* y demanda, a su vez, la exigencia de otra persona.

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 32

Emerge así la polaridad de sujetos, asunto de capital importancia en el campo educativo. Por eso dirá Ricoeur:

“el lenguaje en su conjunto y en tanto que tal (es) la mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, entre sí y sí mismo. El lenguaje aparece entonces como lo que eleva la experiencia del mundo a la articulación del discurso, que funda la comunicación y hace aparecer al hombre en tanto sujeto hablante”<sup>57</sup>.

b. No todos los pueblos poseen la misma grandeza y perfección en su “genio”. Por tanto, tampoco todas las lenguas tienen la misma perfección. Hay pueblos y naciones más favorecidas con dones especialmente propicios, pero también existen aquellos en los que, lamentablemente, “falta el hálito arrollador del genio”. Tal deficiencia, Humboldt no la atribuye a la raza, como acabamos de decir, sino a motivaciones culturales y ambientales. Son, en consecuencia, desigualdades superables y subsanables por la educación<sup>58</sup>.

No hay pueblo ni nación que no esté dotado del fondo espiritual suficiente para generar arte, fomentar y desplegar sentimientos morales, religiosos, jurídicos y sociales que vayan perfeccionando a la propia comunidad. Por tanto, las identidades personales y colectivas no son algo cerrado e inmutable y para tal progreso de individuos y pueblos es de primordial importancia la acción de la lengua. Su función es siempre eficaz porque no hay comunidad sin lengua y ninguna puede dejar de progresar. Tesis que deja bien sentada en la parte final de la obra que estamos citando en donde escribe:

“Nada más lejos de mi intención que pronunciar una sentencia condenatoria contra lengua alguna, aun la del pueblo más rudo y salvaje. Esto no sólo me parecería deshonroso para la condición más fundamental de la humanidad, sino también incompa-

---

<sup>57</sup> Ricoeur, P., *La Metáfora Viva*, Sígueme, Salamanca, 1980. P.410.

<sup>58</sup> En el contexto educativo confirma la importancia de la enseñanza de la lengua y la literatura maternas.

tible con lo que la reflexión y la experiencia nos muestran que es la comprensión correcta del lenguaje”<sup>59</sup>.

Humboldt deja así clara su mentalidad animada por un cosmopolitismo humanista, contrario a todo racismo, que debe animar cualquier política educativa. Así lo demuestra también con el estudio y aprecio hacia lenguas lejanas a la tradición europea, como es la lengua la china, citando también a las lenguas *maya* y *betoi* <sup>60</sup>.

c. La perfección de las lenguas es motivo para que unas sean más aptas para expresar la precisión de las ideas y la claridad y distinción en los conceptos, y otras estén dotadas de recursos más adecuados para estimular la fantasía, o para producir eufonía y agrado al ser oídas. Ahora bien, todas la lenguas guardan relación con las experiencias vividas en la comunidad en la que se hablan (*Ibid.*, p. 43).

d. La civilización no anula la fuerza de la lengua, sino que ésta es fuerza civilizadora y socializadora. Pero tales efectos se producen cuando la lengua propia no se deriva de la obligación, sino que se adquiere y habla como experiencia infantil, sin imposiciones. Sin duda alguna, sería una situación muy beneficiosa compartir lenguas y culturas cosmopolitas. Pero si no podemos aspirar a tan ambicioso ideal hablando una lengua única, sí podemos compartir el ideal de una humanidad universal. Este ideal no orientó a griegos y romanos en su voluntad colonizadora y civilizadora, a pesar del noble empeño de su empresa. Ellos,

“Poseían ciertamente un claro concepto, hondamente afianzado en su sensibilidad y en su mentalidad, de lo más elevado y noble de la individualidad humana. Sin embargo la idea de valorar al hombre tan sólo porque es tal no llegó nunca a abrirse paso entre ellos, y menos aún el sentido de los derechos y deberes que nacen de ellos”<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*, o.c., p. 323-324.

<sup>60</sup> *Sobre la naturaleza de las formas gramaticales...*, o.c., p. 51

<sup>61</sup> *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje...*, o.c., p. 45.

Con la mentalidad de abierto cosmopolitismo y del respeto al multiculturalismo, estas palabras llevan implícita la idea de que todas las lenguas son propicias para ampliar las capacidades del espíritu y, por tanto, para fomentar el sentido mismo de las posibilidades humanas. Las literaturas entran así, sin restricciones de rango y eficacia, en el mismo proyecto filogenético. Dicho de otro modo: las literaturas se hacen indisociables de la evolución de humanidad, cual factor esencial de su desarrollo. En este sentido, la persistencia y universalidad de los fenómenos lingüísticos, provoca eficacia permanente, no localizada en un momento de la historia, sino que recubre la totalidad de los estadios evolutivos de la humanidad<sup>62</sup>.

## 7. EL PRINCIPIO DE LA RELATIVIDAD LINGÜÍSTICA

Por caminos muy distintos a los de Humboldt, aunque motivado también por la antropología cultural y por la observación empírica de algunas modalidades lingüísticas, el antropólogo alemán Franz Boas, motivará una amplia corriente de opiniones en torno a la influencia del lenguaje, de la que E. Sapir es el representante más destacado dentro de la lingüística, quien influirá y motivará a una de las figuras con más notable presencia en la antropología cultural y lingüística norteamericana, Benjamín Lee Whorf. Ambos asocian las concepciones mentales y espirituales de una comunidad con la forma y estructura de la lengua que habla.

Para Sapir, la palabra es una condensación del grito, y si bien el lenguaje tiene “empleos inferiores al plano conceptual”, no parece dudoso que,

“en su génesis y en su práctica cotidiana, el pensamiento no sea concebible sin el lenguaje, de la misma manera que el razonamiento matemático no es practicable sin la palanca de un simbolismo matemático adecuado”<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Se reconoce así el papel del lenguaje como factor de la evolución del individuo y de la especie.

<sup>63</sup> Sapir, E., *El lenguaje: introducción al estudio del habla*, FEC., México 1954, p. 22.

A pesar de esa recíproca solicitud entre lenguaje y pensamiento, para Sapir no se puede establecer una relación de causalidad entre la forma de un idioma y el temperamento nacional de sus hablantes. A su vez, el lenguaje se está remodelando continuamente, por obra de sucesivas generaciones, lo que sucede sobre todo en lenguas con una tradición en la que, como en el caso del inglés, intervienen otros elementos culturales y de progreso científico que aminoran los efectos que provienen de los mecanismos lingüísticos. Ahora bien, no parece dudoso que la lengua es un notable mecanismo que afecta a la evolución de individuos y sociedades.

Las tesis de Sapir son ampliadas con notable radicalismo por su discípulo Whorf, si bien experimentadas y aplicadas en pueblos con escaso desarrollo tecnológico. En sociedades con sistemas primitivos simples, piensa Whorf, la experiencia lingüística tiene efectos determinantes sobre el modo de pensar y sentir de sus miembros<sup>64</sup>. De acuerdo con las tesis de la psicología de la Gestalt, en estas situaciones, como es el caso de los esquimales o de los indios hopi, la mente debe ser entendida como un circuito genético adaptable, en cuyo desarrollo interviene de modo primordial la lengua hablada. Son los léxicos y las formas gramaticales las que configuran la comprensión general del ser humano y la naturaleza en la que habita. Es particular, la lengua es la que facilita la distinción entre lo objetivo lo subjetivo, que marca las diferencias entre el hombre y la naturaleza:

“Lo objetivo comprende todo aquello que es o ha sido accesible a los sentidos ...el universo físico histórico... Lo subjetivo comprende todo lo que nosotros llamamos futuro... también incluso sin distinción lo que llamamos mental; todo aquello que aparece o existe en la mente o, como preferiría decir el hopi, en el corazón, y no se re-

---

<sup>64</sup> Sapir y Whorf recurren al concepto de “experiencia lingüística” haciéndolo sinónimo de “fondo de experiencia”, interpretando los fenómenos del lenguaje como experiencias reales y empíricas que afectan profundamente al hablante y a la sociedad. Desde nuestro primer capítulo, hemos dejado claro que coincidimos en gran medida con esta forma de entender el lenguaje.

fiere sólo al corazón del hombre, sino al de los animales, las plantas, las cosas y todas las formas y materializaciones de la naturaleza en el corazón de la misma”<sup>65</sup>.

En consecuencia, objetivo es todo lo sensible, tanto cosas como hechos constatados o situaciones vividas. Lo subjetivo, sin embargo, es todo lo interior de los seres, también los secretos naturales. Del mismo modo, las palabras y los nombres dotan de sentido a las grandes categorías cósmicas y metafísicas, a los meteoros y elementos naturales, a los que se dota de virtudes y poderes a partir de los nombres que reciben.

Estas convicciones llevan a la formulación del “*principio de la relatividad lingüística*”, que Whorf considera refrendado por la experiencia, y formula como sigue:

“Se descubrió que el sistema de fondo de experiencia (en otras palabras, la gramática) de cada lengua, no es simplemente un instrumento que reproduce ideas, sino que es más bien en sí mismo el verdadero formador de las ideas, el programa guía de la actividad mental del individuo que es utilizado para el análisis de sus impresiones y para la síntesis de todo el almacenamiento mental con el que trabaja. La formulación de las ideas no es un proceso independiente, estrictamente racional en el antiguo sentido, sino que forma parte de una gramática particular y difiere, desde muy poco a mucho, entre las diferentes gramáticas”<sup>66</sup>.

La contundencia del enunciado lleva a entender el lenguaje no tanto como motivación, sino como determinante causal de la totalidad de las concepciones subjetivas. Ello supondría que los individuos adquieren su plena personalidad a través del lenguaje, de tal manera que la visión de sí mismos, de sus valores, de su situación en el mundo, en fin, el sentido mismo de la existencia es una variable del fondo de la experiencia lingüística, esto es, de su léxico y su gramática. Este principio es transcrito en términos más argumentados teniendo en cuenta lo que de hecho va sucediendo en las ciencias en general, en

---

<sup>65</sup> Whorf, B.L., *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*, Barral, Barcelona, 1971, p. 75.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 241.



cuyo contexto el significado de los fenómenos y resultados de las investigaciones, dependen de los lenguajes o sistemas semióticos que emplea cada ciencia. Son sistemas de conveniencia para expresar lo que la investigación ha alcanzado, pero fuera de los cuales no sería posible entenderse:

“Nosotros dividimos la naturaleza, la organizamos en conceptos, y adscribimos significados, principalmente porque hemos llegado al acuerdo de hacerlo así... Naturalmente, este acuerdo es implícito y no queda expresado, pero sus términos son absolutamente obligatorios; no podemos hablar sin adscribirnos a la organización y clasificación de información que determina el acuerdo.

Este hecho es muy significativo para la ciencia moderna, ya que significa que ningún individuo es libre para describir la naturaleza con absoluta imparcialidad, sino que está constreñido a utilizar ciertos modos de interpretación, aún cuando generalmente el mismo individuo suele pensar libremente... Así, pues, nos vemos introducidos en un nuevo principio de relatividad que afirma que todos los observadores no son dirigidos por la misma evidencia física hacia la misma imagen del universo, a menos que sus fondos de experiencia lingüística sean similares o puedan ser calibrados de algún modo”<sup>67</sup>.

Donde Whorf dice “fondos de experiencia lingüística” debe de hecho entenderse “estructura gramatical”. Como es apreciable, las líneas finales de su cita apuntan una notable consecuencia de gran calado metodológico: la realidad, el universo, las cosas y los hechos, etc., se presentan y valoran, es decir, adquieren sentido, a partir del marco o puntos de referencia desde los que se contemplan y de los lenguajes empleados. Continuando a Whorf podemos recurrir a un ejemplo: la nube, el trueno, la caña, el trigo, el café o la yuca, se doten de propiedades o cualidades muy distintas si se nombran mediante la lengua taína o mediante el español. En el taíno aparecen como realidades vivas, con alma y ánimo, con propiedades curativas, etc., cuya dotación semántica ningún hablante español

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 241.

ni siquiera sospecha, porque atribuye a los nombres una función puramente descriptiva y utilitaria para la comunicación, puramente exterior a las cosas mismas.

La versión más actual, pero no menos radical, del relativismo lingüístico es reactualizada por los estudios en antropología cultural de Meter Gordon, analizando e interpretando lenguas de tribus y pueblos cazadores y recolectores de Brasil. Como para los hopi de Whorf, también en estas comunidades el vocabulario, los sistemas de numeración y recensión, tendrían gran influencia en sus concepciones de la realidad<sup>68</sup>.

#### 7.1. CRÍTICA COGNITIVISTA AL DETERMINISMO LINGÜÍSTICO

Las tesis del relativismo lingüístico, son fuertemente criticadas por algunos cognitivistas como Pinker, a quien ya hemos aludido en el capítulo anterior. Este autor llega a ridiculizar las tesis de Whorf y, en general, a todos los que van en la misma dirección. Recordando a Franz Boas, les atribuye la intención de querer “mostrar que las culturas sin tradición escrita son tan complejas y sofisticadas como pueda serlo la occidental”<sup>69</sup>.

Pinker alega razones neurofisiológicas para desautorizar la influencia del lenguaje en el pensamiento y en la conciencia. De hecho, según él, todo ser humano está dotado de un sistema imaginario interno, articulado como lenguaje, que llama “*mentales*”, una especie de “a priori” lingüístico, que no necesita homúnculos pensantes o procesos ocultos para actuar. De acuerdo con este lenguaje interno puramente formal,

“nos podremos dar cuenta de lo que significa que la mente humana piense en *mentales*, y no en inglés, español u otra lengua natural. En lo esencial, razonar consiste en deducir nuevos pedazos de conocimiento a partir de otros pedazos antiguos”<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> Gordon, P., “Numerical Cognition Without Words: Evidence from Amazonia”, *Science*, nº 306, p. 496 ss., 2004.

<sup>69</sup> Pinker, *El instinto del lenguaje*, o.c., p. 69.

<sup>70</sup> *Ibid.*, 76.

La articulación de nuestros razonamientos reside, pues, en la representación a través del funcionamiento de grupos de neuronas con distintas funciones que se combinan entre sí. Si mal no hemos entendido a Pinker, eso quiere decir que en el enunciado “*Sarah Amalia y María Adelina son niñas, Marcos José es niño, y los tres son nietos de José*”, un grupo de neuronas representa individuos (Sarah Amalia, María Adelina, Marcos), otro las relaciones lógicas de la proposición (diferentes, iguales, parecidos), y un tercero representa las clases o categorías en que se encuadran los individuos (hermanos, nietos...).

Sin poner en duda que, puesto que Pinker lo dice, las neuronas funcionan por sí mismas y sus conexiones son las que generan los conocimientos intelectuales complejos, lo cierto es que se está dotando las neuronas de una capacidad previa para que unas representen individuos, otras relaciones y otras categorías. Lo que quiere decir que una planificación suprema y global, digamos que “supraneuronal”, ha preordenado las funciones y conexiones neuronales.

Aunque eso fuese así, no se ve por qué razones deba invalidarse el valor de la información exterior y ambiental, precisamente para poder explicar las diferenciaciones en la actividad neuronal. Sin la entrada de la experiencia, sobre todo de la que viene por vía lingüística, el *mentalés* sería un prelenguaje vacío, algo que se movería pero sin más razón que su propio movimiento, si es que se le independiza de funciones expresivas o denominativas. El cerebro, sin embargo, actúa siempre con pretensiones de eficacia intencional, esto es, dirigida a *algo*, sea que pertenezca a sus propias funciones, sea que forme parte de realidades externas. Por lo tanto, el *algo* no puede ser indiferente para que pueda hablarse de actividad cerebral. Eso supone la constitución de un signo, de un lenguaje, sobre el que pueda ser efectuada la propia actividad neuronal.

A pesar de la autosuficiencia que parece conceder al funcionamiento neuronal, no deja de ser llamativo que el propio Pinker reconozca la dificultad de independizar y autonomizar el pensamiento en relación con el lenguaje. Esta cautela es la que parece querer imponerse a sí mismo cuando escribe:

“Es comprensible que se le dé demasiada importancia al lenguaje. Las palabras hacen ruido, emborronan el papel y cualquiera las puede ver y oír. En cambio, las ideas están atrapadas dentro de la cabeza de quien las piensa... No es de extrañar que mucha gente tenga dificultad incluso en concebir cómo puede ser el pensamiento sin palabras. Acaso sea porque carecen del lenguaje apropiado para hablar sobre esto. Como científico cognitivo, me puedo permitir el lujo de alardear de que el sentido común acierta cuando nos dice que el pensamiento y el lenguaje son cosas diferentes, y de que el determinismo lingüístico es una idea completamente absurda”<sup>71</sup>.

Como se ve, Pinker mismo dice que “se puede permitir el lujo” porque, de hecho, por grandes que sean sus certezas sobre la actividad cerebral, sabe muy bien que el lenguaje usual juega un papel empíricamente demostrable en la actividad misma del pensamiento, en la articulación de la vida social y en la configuración de valores. No cabe duda que, siguiendo sus ideas, las personalidades artísticas y literariamente creativas actúan a partir de la propia actividad mental. Ahora bien, de la creatividad ártica se deduce precisamente que en tal actividad se está recurriendo a medicaciones diferenciadas del mismo acto imaginativo, introduciendo la exigencia de signos o lenguajes, aunque sean puramente interiores, mediante los cual se hacer exterior y objetiva el propio acto de la intuición creativa. Aclaremos esto algo más.

¿Cómo distinguir el acto creativo del artista sin su objetivación lingüística, literaria, plástica, musical, etc.? Se puede mostrar cómo los creadores esbozan, corrigen, vuelven a corregir una y otra vez su obra, retoman lo hecho y lo rehacen sin cesar. Sea en escritura, pintura o música, como en las demás actividades de creación, la expresión de la idea o la intuición plena no se alcanza más que con la reiteración, la reescritura, el ensayo, el esbozo, en fin, la acción reiterativa sobre los signos, sean lingüísticos, plásticos o musicales, hasta que se encuentre la forma buscada. El músico concluye la sinfonía cuando la pasa al

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, 69-70

pentagrama, y el escritor culmina su novela cuando le da forma literaria. Schelling, entre los primeros según comenta Maceiras<sup>72</sup>, fue quien puso de manifiesto que el artista sabe como empieza pero no como va acabar su propia obra. Es el propio desarrollo de la misma, esto es, la reelaboración de su sistema expresivo, sea literario, plástico, musical, etc., el que va suscitando la propia creatividad, promoviendo su continuidad y llevando la obra a su final. En consecuencia, la obra de arte puede comenzarse conscientemente, pero su ejecución es, en gran medida, inconsciente. Eso demuestra la fuerza y eficacia de los lenguajes, sea musical, plástico o literario.

Son comprensibles, sin embargo, las críticas de Pinker al radicalismo de Whorf. En efecto, no cabe duda que el inglés o el español, así como otras lenguas actuales, habladas en sociedades complejas, no tienen el mismo efecto sobre sus hablantes que el que pueda haber tenido la lengua hopi o la taína sobre quienes se expresaban en ellas. La complejidad de las experiencias que hoy recibimos relativizan en gran medida las influencias de los lenguajes. Aunque no parece dudoso afirmar que no tiene los mismos efectos sobre los sujetos leer literatura en la que se ensalzan valores humanos como la solidaridad, a los que provienen de literatura perversa y demoledora para los sentimientos humanos.

Más allá de las críticas cognitivistas de Pinker, la tesis de Whorf, sin elevarlas al radicalismo, son de evidente virtualidad pedagógica en todas las edades, puesto que está bien demostrado hasta qué punto son importantes los usos del lenguaje en cualquier proceso de comprensión y aprendizaje. Incluso el modo de hablar del profesor, su caligrafía en la pizarra, sus expresiones, más o menos afortunadas, tiene influencia indudable en los educandos. Y el lenguaje claro, la expresión sin ambigüedades, son indispensables para la recta comprensión de los conocimientos que se quieran transmitir, así como para la adecuada interiorización por parte del educando de los mensajes más complejos, como son todos los relacionados con concepciones psicológicas, sociales, éticas, políticas, etc. A su vez, como ha sido reiteradamente comprobado, activar el interés por la lectura, por el

---

<sup>72</sup> *La experiencia como argumento*, o.c., p. 373. Maceiras cita a Schelling, *La filosofía del Idealismo trascendental*, Anthropos, Barcelona, 1988.

análisis tanto de la forma literaria como del contenido de textos y obras, es un laboratorio de eficacia demostrada para la articulación intelectual. Tales supuestos afectan de lleno a los propósitos de nuestra tesis.

## 8. LA EXPERIENCIA LINGÜÍSTICA: DIALÉCTICA INTERIOR/EXTERIOR

Recurrimos al presente enunciado para sintetizar algunos de los aportes a la comprensión de la experiencia lingüística, procedentes del ámbito más estrictamente psicológico, así como Sapir y Whorf se inscribían en la antropología cultural. La psicología contemporánea ha hecho del ámbito lingüístico uno de sus problemas más ampliamente estudiados, con investigaciones muy particularizadas sobre el origen, adquisición, articulación, etc. de la esfera lingüística. Aunque su metodología y objetivos desbordan nuestros propósitos, sin embargo parece obligado citar algunas de las formas de pensar más significativas en este contexto, teniendo en cuenta la relación que en ellas se establece entre el hablante y su mundo entorno. Por su coherencia con el objetivo de nuestra tesis, señalamos tres de las que han tenido mayor influencia<sup>73</sup>.

### 8.1. LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA

Ya citado anteriormente, Piaget mantiene con firmeza que las estructuras mentales y las modalidades de la conciencia se van elaborando por la actividad misma del sujeto. En un sentido próximo a Kant, Piaget sitúa en las propias capacidades subjetivas el origen del desarrollo de la personalidad. A ello contribuye de modo efectivo la experiencia en general, como pueden ser las actividades cotidianas o prácticas en un laboratorio, porque la experiencia tiene carácter *reversible*, en cuanto que sus efectos tienen eficacia sobre el propio sujeto de la acción. En dicho proceso el lenguaje juega un papel secundario, no así

---

<sup>73</sup> Se podrían estudiar, en primer lugar, las tesis del *conductismo psicológico* o behaviorismo de Watson y Skinner, que introducen una modalidad muy singular para abordar la experiencia lingüística, al hacer de el lenguaje una forma de conducta que responde a estímulos empíricos. Las palabras son respuestas a estímulos o experiencias aisladas, y las frases a combinación de estímulos. Skinner, B.F., *Verbal behavior*, Appleton, New York, 1957. Hay traducción castellana.

los procesos de comunicación, cuyo concurso es capital para la configuración genética de la inteligencia y de la conciencia. Aunque toda la obra de Piaget no privilegia la experiencia lingüística, valora la capacidad simbólica y la creación de símbolos, como fundamental en la progresión genética de la personalidad<sup>74</sup>.

## 8.2. EL CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO

Lev S. Vigotsky ofrece un sugerente modo de interpretar los procesos cognitivos, que tiene influencia hasta nuestra actualidad. Si bien para él pensamiento y el lenguaje son originariamente funciones subjetivas diferenciadas, su interacción es el factor esencial para el desarrollo de ambas y, por tanto, para la maduración de la personalidad. Cuando el niño comienza a hablar, lo hace interiorizando el lenguaje adulto, produciendo una verdadera revolución en su desarrollo cognitivo, con un avance notabilísimo en todas sus funciones psicológicas. De hecho, aprender a hablar trae consigo la irrupción de procesos de madurez para toda la personalidad.

Para Vigotsky lenguaje y pensamiento pueden tener “raíces” distintas, siguiendo en esto a Koehler. Ahora bien, la propia observación infantil lleva a reconocer raíces “pre-lingüísticas del pensamiento”, como cuando el niño balbucea sus preferencias. Y también son observables las raíces “preintelectuales del habla”, como cuando el niño adopta comportamientos, antes de hablar. El prodigio del avance filogenético se produce cuando ambas líneas de desarrollo convergen, hasta tal punto que pensamiento y lenguaje se constituyen en colaborados necesarios uno del otro produciendo progresos sorprendentes en la maduración del niño. Así expresa Vigotsky ese singular fenómeno antropológico:

“Pero el descubrimiento más importante es que, en cierto momento, aproximadamente a los dos años, las dos curvas de desarrollo: la del pensamiento y la del lenguaje, hasta entonces separadas, se encuentra y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento. La explicación que da Stern de este hecho trascendental es la prime-

---

<sup>74</sup> Piaget, J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niesde, Neuchate, 1923. *La formación del símbolo en el niño*, FCE, México, 1961.

ra y la mejor. Muestra cómo el deseo de conquistar el lenguaje sigue a la primera realización confusa del intento de hablar; esto sucede cuando el niño “hace el gran descubrimiento de su vida”, se encuentra con “que cada cosa tiene su nombre”. Este instante crucial en que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos empiezan a ser expresados...”<sup>75</sup>.

Las tesis de Vigotsky tuvieron y siguen teniendo gran presencia en el campo de las investigaciones psicológicas posteriores que las confirman ampliamente, mediante investigaciones empíricas. Por lo que respecta a nuestro propósito, tales supuestos justifican con plena autoridad la tesis de la vinculación lenguaje/pensamiento, avalando un constructivismo, que no se reduce sólo a la elaboración de ideas y conocimientos, sino a la constitución plena de la subjetividad, en todas sus manifestaciones. Se confirman así las tesis de la fenomenología, sobre todo las de Merleau-Ponty, que hemos expuesto en el capítulo primero.

Pero Vigotsky es igualmente muy sugerente al defender que el aprendizaje de la lengua hablada, la adquiere el niño por interiorización del contexto locutivo social en el que se desarrolla. El lenguaje hablado y escrito, pasa así a jugar un papel determinante de desarrollo, tanto infantil como del adolescente e incluso del adulto. Lo que oímos y lo que leemos se eleva a factor con efectos sobre nosotros mismos, oyentes o lectores.

### 8.3. EL GENERATIVISMO DE NOAM CHOMSKY

Chomsky renueva un modo de pensar, situándose en la encrucijada en que convergen fisiología neuronal/filosofía/filología, sintetizando y modernizando tesis que hemos encontrado a lo largo de este mismo capítulo, pero a las que imprimió indudable sello de modernidad, aunando criterios procedentes de varias fuentes.

---

<sup>75</sup> Vigotsky, L. S., *Pensamiento y Lenguaje*, La Pleyade, Buenos Aires, 1973, p. 71.



*Trayecto interior/exterior.* En primer lugar, acepta el concepto de razón en la tradición cartesiana, esto es, entendida como ámbito dotado de elementos innatos activos y efectivos que actúan por sí mismos. Retoma las tesis racionalistas a partir del concepto “poder creador del espíritu” que recibe de Humboldt, a quien hemos comentado. Tal convicción, por una parte, confirma las tesis de la actual psicología cognitiva, que hemos citado con Pinker, según la cual la facultad del lenguaje no es independiente del funcionamiento y de la dotación biológica, quedando ligado a las *conexiones neuronales*. Por otra, esta base neuronal le facilita el concepto de *estructura profunda*<sup>76</sup>, esto es, la afirmación de que el componente sintáctico o forma de articular las lenguas, es un sistema de reglas latentes radicadas en la razón (espíritu) que hacen posible la generación de las estructuras superficiales de las diversas lenguas a través de transformaciones gramaticales. De este modo, en cada lengua se va produciendo una ininterrumpida expresión creativa en doble sentido: manifiesta el poder del espíritu y, al tiempo, remodela o conforma la experiencia lingüística de los hablantes, dotándolos de capacidad para expresarse en lenguas muy distintas.

*Trayecto exterior/interior.* En segundo lugar, la razón o espíritu, está dotado de la capacidad de interiorizar las reglas concretas y específicas de la lengua nativa de cada hablante. A tal capacidad le llama *competencia lingüística*, disposición antropológica que confirma las tesis de Vigotsky. La competencia, en efecto, convierte en subjetiva la experiencia lingüística social, en cuanto que se interiorizan las reglas de la lengua materna y las de aquellas con la que se convive. Chomsky no llega a confirmar las tesis del relativismo lingüístico, que hemos visto en Whorf, porque serán siempre las condiciones subjetivas o estructuras preconstituidas de la razón, las que regulan el propio aprendizaje. Sin embargo, no puede desconocerse que si algo se interioriza, no lo será sin efectos ni consecuencias. Esto quiere decir que la propia *competencia lingüística* lleva implícito el reconocimiento de la eficacia de la experiencia<sup>77</sup>.

---

<sup>76</sup> Chomsky, N., *La lingüística cartesiana*, Gredos, Madrid, 1972.

<sup>77</sup> Chomsky, N., *El lenguaje y el entendimiento*, Seix Barral, Barcelona, 1971.

Chomsky fue y sigue siendo santo y seña de las polémicas entre lingüísticas *estructuralistas*, que se fijan en el texto prescindiendo de su autor y de su referencia, y lingüísticas más subjetivistas, para las que cortar la vinculación del lenguaje con el autor y la referencia, supone cercenar la esencia misma del hablar humano. En todo caso, para nuestro propósito, Chomsky es importante por varios motivos. Primero, porque valora ampliamente las condiciones subjetivas del sujeto hablante. En segundo lugar, por su insistencia en que es en el lenguaje donde se produce un incesante ejercicio de creatividad, toda vez que hablar equivale a actualizar la percepción y la interpretación de las cosas, de modo especial mediante el lenguaje literario. En tercer lugar, a pesar de radicación cerebral del pensamiento, para Chomsky los procesos ligados a la reflexión y a la creatividad, no son explicables por causas puramente naturalistas, careciendo de sentido cualquier interpretación mecánica del pensamiento y de la subjetividad. Eso supone que el acto de hablar, por una parte manifiesta y por otra recibe la acción de lo que Humboldt llamaba “espíritu humano”<sup>78</sup>, concepto aceptado por Chomsky, aunque con matices más racionales y menos emotivos.

#### 8.4. EL LENGUAJE COMO “ÓRGANO”

##### DE LA INTELIGENCIA Y DE LA MENTE

Siguiendo la obra de Emilio García García, *Mente y Cerebro*, que hemos consultado, sin llegar a analizar las obras que en ella se citan, se percibe que la psicología del lenguaje en la actualidad, continúa enriqueciendo las tesis de Piaget, Vigotsky, Luria y Chomsky, si bien haciendo particular hincapié en la importancia de la modularidad de la mente, esto es, señalando que el funcionamiento cerebral se efectúa mediante módulos a grupos de neuronas a las que se atribuyen funciones específicas en todos los ámbitos del comportamiento humano.

De esta aproximación a la obra que acabamos de citar, nos parece que se puede concluir que la psicología actual no pone en entredicho el papel de la experiencia en los procesos de desarrollo de la personalidad, sino todo lo contrario: los valora como factores

---

<sup>78</sup> Chomsky, N., *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*, Prensa Ibérica, Barcelona, 1998.

funcionales indispensables, pero sin pasar por alto su radicación neuronal. Esta prevención parece fundamental por dos razones: a) evita el empirismo radical que todo lo hace depender de la experiencia, sea o no lingüística; b) reconoce un papel fundamental a la experiencia lingüística. Es lo que García expresa con claridad:

“La mente humana es resultado de un largo proceso filogenético, conforme a la teoría evolucionista, pero también es resultado de un diseño cultural. El lenguaje es esa competencia y “órgano” con el que vienen dotados al mundo los miembros de la especie humana y, que en un contexto sociocultural, actualizan o adquieren con una facilidad, rapidez y dominio asombroso, muy superior a otras competencias de la mente”<sup>79</sup>.

Los resultados de esa dialéctica interior/exterior, bien matizada también por los dos trayectos que hemos señalado en Chomsky, afectan de lleno, no sólo a las competencias comunicativas, sino a las esferas profundas de la personalidad, con efectos evidentes en las conductas y formas de vida. Es lo que claramente se sintetiza en la siguiente cita que, a su vez, confirma el interés por las diversas formas de pensar que hemos analizado a lo largo de este capítulo:

“Gracias al lenguaje, el proceso de conformación y descripción de la propia identidad –pensamiento, creencia, recuerdos, deseos, sentimiento y comportamientos– que comienza en la niñez, continúa durante toda la vida. La identidad de cada uno de nosotros es ese agente de cuya vida podemos dar razón, mejor aún, nos sentimos obligados a dar razón a los demás y a nosotros mismos. Mediante el lenguaje, la toma de conciencia alcanza el nivel superior. La función consciente, directiva y reguladora del lenguaje ha estado siempre presente en la tradición piagetiana como Vigotskyana”<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> García García, E., *Mente y Cerebro*, Síntesis, Madrid, 2001, 298.

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 299.

## 9. COROLARIOS EDUCATIVOS

Estas referencias finales al contexto de la psicología y de la neuropsicología, a nuestro parecer confirman todo el trayecto analítico que, desde los sofistas, hemos seguido en este capítulo<sup>81</sup>, del que deducimos los siguientes corolarios educativos:

1. La enseñanza de la Lengua y la Literatura es la mediación fundamental, por sus efectos durables y permanentes, para el desarrollo de la inteligencia. Eso supone extenderla durante el mayor tiempo posible, también en los centros de formación científica y técnica.

2. La enseñanza de la Lengua y la Literatura implica el cultivo del contexto locutivo en el que se va desarrollando el alumno. Eso supone que las políticas educativas y las previsiones escolares de los centros, muestren interés por la formación lingüística y literaria a los medios familiares y sociales.

3. El multiculturalismo y el cosmopolitismo cultural, desde el punto de vista antropológico y psicológico, solicita el fomento de las lenguas y literaturas maternas o patrias, desde cuya profundización será posible el conocimiento de otras lenguas y culturas. La fortaleza en la propia tradición lingüístico/literaria es condición para apreciar y aceptar otras lenguas y tradiciones como elementos de refuerzo de las identidades personales y sociales. Esta cautela implica la superación del uso puramente instrumental de la lengua como medio de comunicación.

---

<sup>81</sup> Cf. Maceiras, *Metamorfosis del Lenguaje*, o.c., cap. V, pp. 235-283. Durante la segunda década del siglo pasado han tenido particular vigencia dos formas de pensar, todavía con actualidad. La primera fue la Filosofía Analítica, cuya tesis fundamental es la de dar validez científica sólo a los lenguajes con referencias empíricas. La segunda es el Estructuralismo, corriente que, desde la lingüística, extendió sus métodos a todos los campos del saber, también a la Antropología, sobre todo por obra de C. Lévi-Strauss. El método estructuralista se caracteriza por centrar su interés en análisis estructural de los textos, esto es, por explicar los elementos formales que componen cualquier obra o conjunto.

## CAPÍTULO 4

### LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Este cuarto capítulo supone un paso más en la valoración de la experiencia como origen de vivencias que, desde nuestro primer capítulo, hemos considerado fundamentales para el desarrollo de la personalidad y el enriquecimiento de la persona. Tras la valoración de la experiencia en general, hemos pasado a matizar la experiencia del lenguaje como una de las más significativas en el desarrollo del propio entendimiento y en la articulación de las competencias personales. En este capítulo pretendemos argumentar lo que entendemos por *experiencia estética* y sus implicaciones para nuestros propósitos educativos, en el bien entendido supuesto de que la experiencia literaria, objeto específico de nuestro interés, no es sino una especificidad de la experiencia estética.

Precisaremos la novedad que implica la experiencia estética, en relación con la experiencia general y la experiencia del lenguaje en particular. Adelantando nuestros supuestos, digamos ya que la *experiencia estética* se caracteriza por la capacidad de apreciar y valorar el sentido simbólico de las cosas, sean realidades físicas, personas, elementos naturales, signos, textos, acciones, etc., sin pasar por alto que es en las obras de arte, literarias, plásticas o musicales, donde el simbolismo se manifiesta de manera privilegiada, en cuanto que es en ellas donde se expresa la capacidad creadora del ser humano. Estos supuestos adelantan la convicción de fondo del presente capítulo: la experiencia estética consiste en la capacidad de percibir la realidad física como manifestación de un mundo de sentido, de sentimientos y valores, que se intuye al trasluz de lo que vemos, oímos o sentimos. Esta convicción equivale a entender la experiencia estética como la vivencia de los sentidos simbólicos de la realidad.

Esta opción de partida fija la secuencia del presente capítulo, cuyo primer objetivo consistirá en precisar las nociones de símbolo y simbólico, para pasar a analizar lo que entendemos por experiencia estética, y lo que ella supone en relación con la actividad intelectual. Tales supuestos dejan pendiente un asunto de fondo: la pregunta por las razones o motivaciones de las operaciones de simbolización. Concluiremos con los corolarios educativos derivados de la argumentación general del capítulo. El esquema, en consecuencia, es el siguiente:

- 1. Signos y símbolos. El simbolismo, esencia de la obra de arte*
- 2. La experiencia estética: mundo real y mundo simbolizado*
- 3. La simbolización, aptitud originaria del espíritu*
- 4. Motivaciones antropológicas de la simbolización*
- 5. Corolarios educativos*

## 1. SIGNIFICADO DE SIGNO Y SÍMBOLO

El concepto general de símbolo, a cuyo amparo nos acogemos, no se distancia del que se le atribuye en contextos psicológicos, literarios o culturales. El *Diccionario de la Lengua Española*, de la Real Academia, ofrece una primera acepción de símbolo muy exacta y, al tiempo, rica de connotaciones. Según esta acepción, símbolo es la

“Imagen, figura o divisa con que materialmente o de palabra se representa un concepto moral o intelectual, por alguna semejanza o correspondencia que el entendimiento percibe entre ese concepto y aquella imagen”.

Esta definición usual compendia con claridad la naturaleza y la función del símbolo y de lo simbólico. Atendiendo exclusivamente a su naturaleza puramente lingüística, y coincidiendo con la Academia, Ricoeur define el símbolo como:

“Una estructura de significación en la cual el sentido directo, primario, literal, designa por sobreabundancia otro sentido indirecto, secundario, figurado, que no puede ser aprehendido sino a través del sentido primero”<sup>1</sup>.

Como se puede apreciar, ambas caracterizaciones coinciden en que el símbolo es algo con capacidad de remisión hacia un orden de sentido o valor que no está directamente expreso en su realidad física. Esto quiere decir que todo símbolo es una señal de algo que aparece a primera vista, lo que obliga a una primera precisión: la distinción entre signo y símbolo.

#### 1.1. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE SIGNO Y SÍMBOLO

El símbolo es siempre algo sensible, esto es, perceptible por alguno de los sentidos, sea imagen, figura, palabra, divisa, texto, etc. En esto coincide con los signos naturales sensibles: el humo es signo del fuego y el viento del ímpetu del aire. Igualmente el símbolo tiene similitudes con los signos artificiales, como los matemáticos, o con los puramente convencionales, como pueda ser una señal de tráfico. Signo y símbolo, ambos son sensibles. Ahora bien, los signos naturales como el humo, y los artificiales como la señal de tráfico, tienen significación unívoca, siempre la misma, que, una vez conocida o descifrada, mantiene sentido invariable para quien lo percibe.

A diferencia de la univocidad de los signos, los símbolos que pueden generar la vivencias estéticas, son signos, sí, pero cargados de significaciones no unívocas que deben ser interpretados para percibir su relación con las realidades que simbolizan, sean psicológicas, morales, afectivas, religiosas, etc. Con razón G. Durand<sup>2</sup> afirma que los símbolos son expresiones cargadas de “*resonancia*” puesto que aproximan a valores y sentidos no deducibles de su propia entidad física o material, como sucede con los signos unívo-

---

<sup>1</sup> Ricoeur, P., *Le conflit des interprétations*, Seuil, Paris, 1969, p.16. Citado por Maceiras, *Metamorfosis del lenguaje*, o.c., p. 288.

<sup>2</sup> Durand, G. *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Taurus, Madrid, 1981, pp., 20-21.

cos. La señal de tráfico o el signo matemático significan siempre lo mismo, mientras que, recurriendo a un ejemplo, el firmamento, puede ser símbolo de lo superior, lo divino, lo traslúcido, lo acogedor o amenazador, en dependencia de las múltiples interpretaciones.

Desde el punto de vista de su significado, podemos concluir que los signos requieren ser descifrados o explicados; los símbolos, sin embargo, requieren ser interpretados.

## 1.2. LA DOBLE CARA DEL SIMBOLISMO: REVELACIÓN Y OCULTAMIENTO

La intencionalidad representativa de los símbolos sobre los que se articula toda obra de arte, al traspasar la densidad natural de las cosas, produce un doble efecto, que debe ser valorado, sobre todo desde el punto de vista educativo:

- Por una parte, introduce nuevos sentidos, abre por tanto horizontes que se amplían con cada lectura, visión del cuadro o audición de la sintonía. El arte renueva el mundo en cuanto que las cosas son interpretadas de modo original en cada obra de arte.
- Al mismo tiempo, todo símbolo actúa a modo de pantalla, de disfraz o máscara del mundo real. En toda obra de arte, el mundo y las cosas reales aparecen recubiertas por una impresión de irrealidad, puesto que en ellas se instaura un nuevo régimen, el de los nuevos sentidos que simbolizan.

Debido a este doble efecto, toda obra de arte enfrenta con la experiencia de una revelación, pero revelación que, por una parte, no acaba de producirse porque ninguna obra agota todos los sentidos simbólicos de la realidad. A su vez, es revelación que deja en suspenso el mundo real, con todas las consecuencias que eso puede acarrear en la vida ordinaria. Es aquí donde el educador está llamado a suscitar la experiencia estética sin alejar del mundo real del educando. Se trata, en efecto, de no dar “dar la espalda” a la



realidad, como pide Sartre<sup>3</sup>, ni en sus dimensiones utilitarias y cotidianas, pero sabiendo atender a sus dimensiones más sugerentes y menos superficiales<sup>4</sup>.

### 1.3. LA IMPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA SUBJETIVA EN EL SENTIDO SIMBOLIZADO

Siguiendo la definición del *Diccionario*, el símbolo sugiere “semejanza o analogía”, no de modo directo, sino mediante la acción del entendimiento. Eso supone que el símbolo solicita una acción explícita o la participación del lector o intérprete, para percibir ese significado segundo, sea moral, intelectual, afectivo, sentimental, etc. En consecuencia, el lector forma parte del proceso simbolizador, porque interpreta los símbolos a partir de sus vivencias, sus experiencias, condiciones subjetivas, sus sentimientos, etc.

En los signos artificiales, como en los matemáticos o los de tráfico, sólo cuenta el significado unívoco que se les atribuya, sin influencia alguna de elementos subjetivos, culturales, afectivos, etc. El 5 significa siempre lo mismo y, el triángulo de la señal de tráfico significa siempre peligro o precaución. En contra de esta objetividad, en las significaciones simbólicas intervienen de modo esencial las vivencias naturales, culturales, históricas, religiosas, efectivas, etc. Sobre ellas se configura la significación simbólica. Debido a esta carga de subjetivismo, las palabras “cruz”, “media luna”, “estrella”, son símbolos que remiten a significados y valores muy distintos, asociados a las experiencias y creencias previas de quienes las interpretan. Y el lobo de un cuento no tiene en el mismo sentido simbólico para un niño campesino que para otro urbano.

El simbolismo más significativo, como es el religioso, el de los ritos y costumbres populares, así como la textura imaginativa de las propias obras literarias, se hace más

---

<sup>3</sup> Debo adelantar que este epígrafe viene sugerido y se desarrolla al hilo del capítulo VII, titulado “Simbolismo y expresión artística”, de la obra ya citada de M. Maceiras, *La experiencia como argumento*. Tengo igualmente presente la obra de Hans Robert Jauss, *Experiencia estética y Hermenéutica Literaria*, Taurus, Madrid, 1986. (Original publicado en 1977, Munich).

<sup>4</sup> Esta situación intermedia de la obra de arte, entre creación libre y realidad, ha dado pie a la alternativa entre quienes entienden que el arte debe ser una imitación reproductora de figuras o formas reales o ideales, y aquellos que le atribuyen la función de abandonar las apariencias para traer a luz, revelar y manifestar lo que, siendo real, sin embargo no es perceptible a través de formas o apariencias figurativas.

perceptible y rico en significados desde connotaciones subjetivas y circunstanciales. Porque no hay simbolismo literario indiferente, no tienen la misma fuerza simbólica los *Cuentos* de Juan Bosch en la República Dominicana que en Estados Unidos. Y su interpretación seguramente tendrá matices muy distintos si se efectúa en un medio urbano o rural, deprimido o floreciente. Esta implicación subjetiva es más perceptible cuando los símbolos se trenzan en textos, narraciones, relatos u obras discursivamente articuladas, tal como sucede en la novela, en el cuento, leyendas o poemas. Toda su significación simbólica saldrá a luz si se los lee e interpreta a partir de vivencias familiares, sociales y políticas.

#### 1.4. EL SIMBOLISMO, ESENCIA DE TODA OBRA DE ARTE

Esa capacidad transgresora de la realidad física propia del simbolismo, no es exclusiva de la literatura, sino que constituye la esencia de todas las artes. Es precisamente esa cualidad para remitir a significados que están más allá de su materialidad lo que hace que algo sea considerado artístico. En este sentido todo lenguaje, incluso el usual descriptivo o denominativo, lleva en sí mismo el sello de lo artístico en cuanto que, desde la palabra a los enunciados más complejos, supone la superación de la presencia física de las cosas elevando su individualidad a categoría universal y permanente: libro, mesa, árbol, niño, mujer, hombre, y todo el léxico, son la condensación de infinitud de seres a los que apunta la referencia nominal. Cada palabra, cada enunciado, en fin, cada texto, sobre todo los más literarios, son siempre un símbolo, por tanto, una obra de arte del espíritu humano. Y un cuadro, una escultura o una nota musical, llevan en su sencillez la impronta de un sentido hacia el que abre paso su simple materialidad. Es lo que expresa el texto siguiente:

“No parece dudoso... que la disposición que con más evidencia singulariza la trayectoria evolutiva del *sapiens* es la función simbólica, victoriosa de la necesidad, principio ortogenético de la cultura, cuyas manifestaciones sintéticas más agraciadas se han solidificado en el arsenal de los lenguajes poéticos y en la historia del arte. Sin

razones para la prioridad, arte y lenguaje son retoños de la misma raíz original que, injertados sin magia en el tronco del trabajo y de la acción, han avivado la epopeya que desvaneció la precariedad infantil de la vida primitiva solitaria y consolidó su fortaleza contemporánea, no dominada ya por la coacción natural sino articulada en torno a la libertad, principio y razón de opulencia simbólica del lenguaje y las artes”<sup>5</sup>.

La cita sintetiza de modo descriptivo el ámbito de la actividad simbólica como la nota más característica que acompañó el progreso evolutivo de nuestra especie. Una mirada a la historia de la evolución cultural así lo confirma sin dificultad. Pero esta afirmación exige mayores precisiones.

## 2. LA EXPERIENCIA ESTÉTICA: MUNDO REAL Y MUNDO SIMBOLIZADO

Desde nuestro primer capítulo, hemos venido señalando que las experiencias que pueden afectarnos de modo más profundo son las que suscitan vivencias afectivas, espirituales, psicológicas, etc. Eso es lo que sucede con las vivencias asociadas a la interpretación del simbolismo, que caracteriza lo que aquí llamamos “experiencia estética”. Y entre el simbolismo nos interesa particularmente el que se manifiesta en la literatura, por sí misma indisociable de la lectura y de la interpretación analítica de obras reconocidas por su capacidad para transmitir y suscitar significados con profunda influencia en la conciencia de quien se aproxima a ellas.

### 2.1. EL “NUEVO MUNDO” DE LA OBRA DE ARTE

Si la obra de arte se caracteriza por su densidad simbólica, eso supone reconocer que en ella las cosas, las personas, los hechos, etc., actúan como representantes por los se pueden intuir sentidos y valores que no aparecen explícitos en su materialidad. En la obra literaria, al trasluz o transparencia de la textualidad, pero también en la obra plástica o

---

<sup>5</sup> Maceiras, M., *La Experiencia como argumento*, Síntesis, Madrid, 2007, p. 337.

musical, se nos ofrece un “nuevo mundo”, “un nuevo modo de ver las cosas”, diremos con Ricoeur. Situación bellamente sintetizada en las palabras de Heidegger:

“En la oscura boca del gastado interior del zapato está grabada la fatiga de los pasos de la faena. En la ruda y robusta pesadez de las botas ha quedado apresada la obstinación del lento avanzar a lo largo de los extendidos y monótonos surcos del campo mientras sopla un viento helado. En el cuero está estampada la humedad y el barro del suelo. Bajo las suelas se despliega toda la soledad del camino del campo cuando cae la tarde”<sup>6</sup>.

En estas palabras, nada enigmáticas, se expresa la capacidad de descubrimiento, de prospección e invención que caracteriza a la experiencia estética, en especial a la literaria. Si eso sucede en cualquier obra de arte, es en la literatura donde se aprecia de modo más explícito, puesto que no hay composición literaria que no introduzca al lector/intérprete en un “nuevo mundo”, en términos de Ricoeur. Incluso la literatura más naturalista o realista, traslada al lector a un ámbito de valores y formas de vida que no son las suyas, sino las de los personajes o las diseñadas en la trama de la obra. Toda obra literaria “abre nuevas referencias” o, si se prefiere, en ella se desdobra la referencia en cuanto que abre maneras de ver y entender las cosas que aparecen a partir de la interpretación de las referencias reales.

En una obra universalmente conocida como es *El Quijote*, es evidente que los relatos que lo constituyen trasladan a un más allá que sobrepuja las andanzas de sus protagonistas, puesto que por su mediación se introduce una visión idealista del mundo, que simboliza don Quijote, y otra más realista, sugerida por la figura de Sancho. Y si tomamos un autor dominicano como Juan Bosch, a través de las narraciones que articulan sus *Cuentos*, se abre el paso a la concepción ética del mundo en el que los débiles suelen llevar la peor parte, a la par que se vislumbra la influencia de las concepciones mágicas que llegan

---

<sup>6</sup> Heidegger, “El origen de la obra de arte”, en *Caminos de bosque*, Alianza, Madrid, 1998, p. 23.

a dominar la vida de las personas. Es lo que, de modo evidente, se aprecia en uno de sus cuentos, titulado *Dos pesos de agua*, en donde el poder sobrenatural se naturaliza y reduce a efectos meteorológicos que sobrepasan los que se habían previsto al ofrecer el óbolo impetrando la intervención divina.

Confirmando que la experiencia estética supone la trasgresión de la materialidad, un autor de reconocida autoridad, Hans Robert Jauss, escribe con claridad:

“La apertura a otro mundo –más allá de la realidad cotidiana– es, también en nuestros días, el paso más importante hacia la experiencia estética... Frente a la estética mimética o realista, la esperanza en la actitud estética prerreflexiva está orientada hacia algo, que no es igual al mundo usual, sino que sobrepasa la experiencia cotidiana. El piano real sobre el escenario irrita, por ello, a la esperanza estética, de la misma manera que el lobo en el zoológico a la infantil figuración del cuento en la mente de un niño”<sup>7</sup>.

El autor habla con acierto de “esperanza estética” en cuanto que el piano real no es la música sino sólo el instrumento material del que se espera su nacimiento. Del mismo modo, cualquier otro objeto no es ya el arte, sino el pórtico por el que la esperamos a través de la acción del artista.

Si se recorre la Historia del Arte no es dudoso que en muchas de sus épocas y estilos, la materialidad del objeto parece predominar sobre la transgresión de sus formas visuales. Ahora bien, incluso en estos estilos, no es la imitación lo que ha marcado las verdaderas obras de arte, incluso en las grandes obras clásicas que se pueden calificar de realistas, puesto que en ellas las formas icónicas han sido el pretexto para que el artista haya plasmado representaciones y versiones propias de esas realidades. Evoquemos sólo algunos ejemplos.

---

<sup>7</sup> Jauss, H.R., *Ibid.*, p. 33.

Si empezamos por los griegos y atendemos al grandioso realismo del arte plástico renacentista, en ninguno de sus artistas falta la intuición de ese hálito esencial que anida en la materia, que cada uno recoge bajo la maestría de su estilo. El realismo de la escultura griega remite a la proporción, el ritmo y la expresión de estados de ánimo o a la pura belleza. Además de la maestría y la técnica en el diseño y en manejo de la pintura, Leonardo basará su arte en la fusión de las formas mediante los efectos del difuminado matizado con luces y sombreados. Y Miguel Angel reafirma un realismo pero mediante la refiguración de la fortaleza de los rasgos, de los gestos y volúmenes, lo mismo que Rafael en la precisión de los trazos y ajuste de la composición de las figuras, además del candor y la gentileza que sobrevuelan sus figuraciones. Lo que en cada uno de ellos hace grandioso su arte no es la imitación mimética, la copia natural, sino la intuición y transfiguración de alguno de sus aspectos, de modo tan personal y subjetivo, que las formas de cada artista son las adecuadas por expresar aquellos aspectos de la realidad por él intuitos.

En el campo de la literatura más realista y naturalista, cuyo ejemplo universal puede ser Emile Zola, se reconoce valor artístico a una obra por la capacidad analítica y penetrante de los autores que han sabido encontrar, a través de la narración o la descripción minuciosa, el mundo profundo de sentimientos, pasiones, avatares y conflictos que anidan en el seno mismo del alma humana, más allá de la secuencia de personajes y episodios en los que se ven envueltos. Esto quiere decir que la experiencia estética supone una especie de “reconocimiento” o reencuentro con un sentido esencial y permanente del mundo, porque en la obra de arte se encuentra la experiencia ya vivida con nuevos sentidos que se preanuncian como posibles, todavía no encontrados, pero que se esperan:

“Así pues, la experiencia estética es tan efectiva como la intuición utópica y el reconocimiento retrospectivo, y completa el mundo incompleto, tanto al plantear futuras

experiencias como al conservar las pasadas, que se perderían para la humanidad si no fuera por la literatura y el arte que las explican y las convierten en monumentos”<sup>8</sup>.

El arte, pues, es garantía de la subsistencia de la experiencia humana como secuencia de vivencias que van más allá de las de cada momento o incluso de cada época. En efecto, hoy estamos a años luz de la cultura prehistórica en la que la pintura adelantaba tanto la necesidad vital del alimento como los sentimientos mágicos. Pero no es menos cierto que aquel arte adelanta todo el sentido espiritual, también mágico, religioso y afectivo que la humanidad fue desarrollando a lo largo de la historia. Y hoy distamos también mucho de los primeros cánones estéticos griegos, pero no cabe duda que ellos adelantan los valores permanentes, artísticos y vitales, como la proporción, la medida, el equilibrio, el ritmo de los contornos, en fin, todo un clasicismo que, si bien no usual en nuestros días, no por eso deja de ser una experiencia inherente a las vivencias de todos los tiempos.

A partir de las anteriores convicciones, podemos decir que el arte es intuición de lo más esencial de las cosas, entendiendo por esencia, no un núcleo inmutable y universal, sino las múltiples potencialidades, —emotivas, afectivas, religiosas, espirituales, etc.— inmanentes incluso a la materia inerte e inanimada. Idea que retoma Hegel cuando advierte que el arte no puede prescindir “de un material exterior”, pero eso no es más que mediación para la expresión de la espiritualidad, esto es, del alma misma de las cosas, porque éstas son más que su simple figuración natural y física. Si se tiene en cuenta esta forma de ver el mundo, entonces:

“Se resuelve así el principio de la *imitación de la naturaleza* en el arte, asunto sobre el que no es posible entenderse con una contraposición tan abstracta y mientras lo na-

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 40.

tural se vea sólo en su exterioridad y no como forma natural significativa del espíritu, con la marca o carácter de éste y dotada por ello de sentido”<sup>9</sup>.

Por tanto, si bien no puede prescindir de los elementos físicos, materiales y figurativos, la obra de arte no consiste en su identificación con ninguno de ellos, como el piano no es la música ni el mármol la estatua. Estos son sólo mediaciones, para expresar ese mundo interior de las cosas.

## 2.2. LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO EXPRESIÓN LIBRE DE LA VIDA NATURAL

La garantía última de que el arte sea un ver o intuir “más allá de la realidad física” y tienda a “completar el mundo incompleto”, como dice Jauss, se sustenta en una firme convicción: la naturaleza, el mundo en su totalidad y las cosas en su particularidad, son núcleo animados, tienen vida permanente y subsistente. Es lo que con acierto y brevedad señala uno de los más destacados poetas y, al mismo tiempo, “educador de la humanidad”, como es Federico Schiller, del que tomamos ideas muy pertinentes para nuestro propósito, en particular de su breve libro titulado *Sobre la Educación estética del hombre*, compuesta por veintisiete cartas<sup>10</sup>.

El propio título del escrito de Schiller adelanta el propósito de su pensamiento, ilustrado y romántico, al mismo tiempo. Para él, es la propia naturaleza, fondo universal de donde procede todo cuanto existe, la que actúa con energía viva en todos los seres, incluso sin que ellos se percaten. Acción que es particularmente activa en el ser humano en forma de inteligencia y creatividad. Así lo reconoce ya en la *Carta* tercera cuando escribe:

---

<sup>9</sup> Hegel, *Enciclopedia*, 558, Ed. Valls Plana, Alianza, Madrid, 1997, p. 583. La cursiva es de Hegel.

<sup>10</sup> Schiller, J.C.F., *Sobre la Educación estética del hombre*, en *Escritos sobre estética*, Ed. Tecnos. Este breve texto de las 27 cartas, pp. 97-217.



“La naturaleza no se conduce con el hombre mejor que con los demás productos de su actividad; actúa por él, cuando él no puede aún actuar por sí mismo, como inteligencia libre. Pero lo característico del hombre es que no permanece en el estado en que lo puso la mera naturaleza, sino que posee la capacidad de desandar, por medio de la razón, los pasos que la naturaleza anticipó, de transformar en obra de su libre elección la obra de la férrea constricción y de tornar la necesidad física en necesidad moral”<sup>11</sup>.

El ser humano, pues, está sometido, sin duda, a las limitaciones que le impone su modo de ser natural, pero eso no impide que esté dotado de “capacidad para desandar” los pasos que su naturaleza social le impone, puesto que la razón tiene suficiente dotación para imprimir moralidad, esto es, libertad allí donde la naturaleza ha impuesto necesidad y determinismo. Esta acción de la razón para hacer triunfar la libertad se hace real y efectivo mediante la cultura.

Schiller es explícito: todas las manifestaciones culturales son la mediación por la que, sin destruir la naturaleza, la libertad se sobrepone a sus limitaciones. Y dentro de la cultura, el arte es la más digna de las actividades humanas porque en sus obras se hace visible y objetiva la superación de todo determinismo. Por sus obras, el artista creador encauza o lleva a la propia naturaleza por derroteros que por sí misma ella nunca habría alcanzado. Por tanto, en el arte es en donde la naturaleza alcanza la expresión de todas sus virtualidades.

A esta conclusión llega Schiller tras un breve pero bien matizado recorrido, cuyo primer principio es la afirmación de que la naturaleza es esencialmente vida, realidad dinámica en su totalidad y, por tanto, susceptible de mutación y crecimiento. Como realidad viva, la naturaleza humana integral se manifiesta mediante sus propias tendencias activas, que Schiller califica de *impulsos*. Esas tendencias o impulsos son tres: *el sensible, el for-*

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, pp. 101-102

*mal o moral, el estético o impulso del juego*. Así lo expone con claridad en la carta XII <sup>12</sup>, como asunto esencial de su modo de pensar.

a. El impulso sensible consiste en la capacidad de todos los seres naturales, entre ellos el hombre, para actuar conforme a su modo de ser orgánico y sensible. Ningún ser puede saltar sobre sí mismo, sometido como está a su materia, su tiempo y su espacio<sup>13</sup>.

b. El impulso formal, es ya característico del ser humano que se reconoce capaz de elevarse sobre su propia naturaleza individual, y se afirma como ser racional y libre <sup>14</sup>. El impulso formal es, de hecho, un impulso moral porque previene sobre *lo que debe ser*, sobre aquello que debe hacerse, enfrentándonos a lo que pueda convenir a cada cual en un momento o circunstancia determinada, pero sin romper los lazos con la humanidad a la que pertenece. Es esa vinculación moral la que garantiza la libertad porque desarrolla al individuo sin desgajarlo de la humanidad. Pero Schiller es poeta romántico, y no moralista o ministro religioso, de tal modo que buscará desarrollar la moralidad, no por vía de la ética o la ascética, sino por la mediación del arte. A eso responde el tercer impulso que llama “impulso estético” o “impulso del juego”.

c. El impulso estético o impulso del juego, combina los dos anteriores, en cuanto que, por su eficacia, el ser humano se siente inmerso en la naturaleza pero, al tiempo, tiende a imprimir en ella su impulso moral, esto es, a humanizarla mediante la libertad, por la que los individuos actúan en un horizonte de universalidad, sin destruir su propia individualidad. Este impulso se manifiesta de manera genérica como cultura, por la cual se busca el equilibrio entre el determinismo natural y la libertad. Con las propias palabras de Schiller:

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 138- 142.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 139.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 140-141.

“La incumbencia de la cultura es, pues, doble: primero proteger la sensibilidad contra los ataques de la libertad, y, segundo, proteger la personalidad contra el poderío de las sensaciones. Lo primero, consíguelo educando la facultad del sentimiento; lo segundo, educando la facultad de la razón”<sup>15</sup>.

Para hacer que la cultura alcance a combinar sensibilidad y libertad, Schiller distingue entre educación del sentimiento y educación de la razón. Y eso porque el sentimiento representa lo que en el ser humano hay de más orgánico y psicológico, esto es, su dimensión natural. Y la razón representa lo que en él hay de más libre y creativo. La educación deberá afrontar el reto de hacer compatibles a ambos, para hacer posible la libertad (impulso moral) sin destruir la naturaleza (impulso sensible). Pero explícitamente manifiesta que ese resultado no es fruto espontáneo, y sólo puede alcanzarse mediante la tarea educativa. Con notable sagacidad, Schiller no se queda en la sola invitación genérica a la necesidad de educar, sino que propone la actividad práctica y eficaz para alcanzarlo: la creación artística y la educación en el arte, es el modo eminente para hacer comparecientes, sin conflicto, los dos impulsos porque en la obra de arte no se destruye la naturaleza y se afirma la libertad.

Para justificar este recurso estético encaminado a la educación de la humanidad, Schiller matiza que el impulso estético objetivado en las obras de arte, supone la exteriorización de la esencia viva e íntima de las cosas, mediante su figura o forma natural. Dicho de otro modo: el impulso estético alcanza a expresar lo más esencial, vivo pero invisible de las cosas mediante su morfología visible<sup>16</sup>.

Schiller hace radicar, pues, la esencia del arte y de la experiencia estética, en esa plasmación física de la vida interior de la naturaleza, en la que reside la verdadera belle-

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 143-144.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 151. La expresión “figura viva”, es traducción de la original alemana “*lebende Gestalt*”, que tiene profundo sentido biológico, marcando así Schiller su convicción romántica de que la naturaleza es vida y no hay nada real inerte. Cf. Schiller, *Schriften*, in *Werke*, 4ª Bd, Insel Verlag, Frankfurt, 1966, pp. 234-235.

za, invisible pero real, sólo perceptible por quien sabe ir más allá de las apariencias. La captación intuitiva de esa vida/verdad/belleza es obra del sujeto de la cultura, cuyo exponente máximo es el artista creador. El es quien, de modo eminente, supera la dialéctica entre ser y figurar porque trae a la luz lo que en las cosas es más oculto: la vida que las anima. En la obra de arte, por tanto, la vida íntima de las cosas se manifiesta bajo formas visibles, al mismo tiempo que lo físico y visible adquieren vida. Conjunción expuesta con claridad por las palabras del poeta filósofo:

“Un bloque de mármol, aunque sin vida, puede llegar a ser, en manos del arquitecto o del escultor, una figura viva: un hombre, aunque vive y posee una figura, no es, sin embargo, por ello figura viva. Para serlo hace falta que su figura sea vida y su vida figura. Mientras estamos pensando en su figura, ésta carece de vida, es una mera abstracción; mientras sentimos su vida, carece ésta de forma, es una mera impresión. Sólo cuando su forma vive en nuestra sensación, adquiere forma en nuestro entendimiento, entonces es figura viva. Y ese será el caso, siempre que lo juzguemos como bello”<sup>17</sup>.

Si aplicamos estas palabras a una obra tan universalmente conocida como el *Moisés*, ella es grandiosa obra de arte porque su creador, Miguel Angel, fue capaz de extraer de la pura materialidad del mármol, una figura viva, esto es, un mundo de expresión supramaterial, condensada en la figura del bíblico Moisés. Pero para hacer evidente esa expresividad psicológica y espiritual, el artista ha necesitado de la solidez y densidad de la materia, revitalizada por su intuición y capacidad creativa. De este modo, el artista ha hecho visible la esencia viva de la materia, que habría quedado para siempre inerte y sin más expresión que la de su rigidez geológica, a falta de la intuición estética del escultor. Con razón Ortega y Gasset dice que una obra es artística porque nos hace ingresar en el *tras-*

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, 151.

*mundo* de los entes para hacerlo presente transfigurado por el poema, la luz, el color, el dibujo o la escultura, o por la combinación de tiempo y sonido, que es la música<sup>18</sup>.

Pero Miguel Ángel fue capaz de imprimir espíritu en el mármol porque en su materialidad intuyó la vida interior que de él podía extraer. Eso supone que en su obra se manifiesta la mutua interacción de su intuición con la solidez natural del mármol. Si del mármol salió la fortaleza, el vigor y la potencia del *Moisés*, en la misma materia radica la dulzura y amor maternal de la *Piedad* del Vaticano. Y en ella radica el rictus trágico que Miguel Ángel expresa en sus *Esclavos*, o la magnificencia del *Mausoleo de Lorenzo de Médicis*. Y del mismo mármol extraen los escultores helenísticos la expresión de la sensualidad y del erotismo de las *Venus*. De igual modo, Bethoven compone sus sinfonías bajo el impulso de la naturaleza, de la historia y de los personajes, etc.

En toda obra de arte, el artista creador es captado por alguna faceta de la vida interior de las cosas, que actúa como potencia activa sobre él. Igual que Miguel Ángel se valió del mármol para expresar fortaleza, dulzura y dolor, Bethoven, en su *Sexta Sinfonía*, con los mismos recursos musicales, diversamente combinados, expresa los efectos atronadores y de pánico que provoca la tormenta, y a continuación la placidez y serenidad que trae la calma. En fin, ante la intuición del artista, la esencia vida de las cosas es fuerza de la que brota lo santo, lo diabólico, lo fascinante, la luz y las sombras, lo sereno y lo agitado, lo apasionante, sublime y amenazante. En ella radican también los aspectos cómicos, ridículos, jocosos, festivos o luctuosos.

La experiencia estética radica en esta captación mutua del artista por las potencialidades inscritas en la vida que anima a la realidad. Incluso en las obras abstractas, si se las califica de artísticas, será porque en ellas se podrá apreciar la expresión de alguna de esas potencialidades no perceptibles por la observación común, pero que el artista ha sabido intuir y expresar.

---

<sup>18</sup> Seguimos en este análisis las sugerencias de M. Maceiras, *La Experiencia como argumento*, o.c. En especial el capítulo titulado “Simbolización y expresión artística”, pp. 368 y ss.

### 2.3. LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

#### COMO INTERACCIÓN DE LIBERTAD Y NATURALEZA

Por esa mutua interacción entre la intuición libre del artista y las potencialidades de la naturaleza, Schiller califica el impulso estético como “impulso del juego” (*das Spiel*). En el juego, en efecto, la fijeza inmutable de las reglas pasa a la representación, esto es, se hace juego activo y visible por medio de la actividad subjetiva del jugador. De modo análogo, la naturaleza, esto es, el objeto de la obra sea mármol, hechos, personas, cosas, etc. precede y se antepone a la propia acción libre y creadora del artista, pero es ésta la que hace realidad la plasmación de su vida interior. Es en la obra de arte donde ambos se implican mutuamente: la naturaleza solicita al artista libremente creador y éste reclama a la naturaleza para expresar su intuición creativa.

Schiller recurre al símil del juego para ilustrar la analogía de esa mutua captación del sujeto y del objeto (reglas/jugador = naturaleza/creatividad). Pero eso no supone en absoluto que se pueda establecer identidad alguna entre arte y juego. Y esto porque en el juego puede variar la calidad técnica de su ejecución, pero las reglas son siempre las mismas, establecidas de antemano y aceptadas por cada jugador. Las reglas no cambian, aunque cambien jugadores, espectadores, el tiempo o el lugar. Por eso Theodor Adorno, reconoce que “las formas lúdicas son, sin excepción, las de la repetición”<sup>19</sup>. Por el contrario, en el arte no hay reglas prefijas ni cánones establecidos, de tal modo que una obra no puede ser calificada de artística si reitera y repite lo ya creado con anterioridad. El arte es creación ininterrumpida, y es de esta permanente innovación de la que nace el profundo arraigo e influencia del arte en las relaciones sociales, puesto que ella va siendo impulso hacia la renovación, precisamente por ser expresión de lo no circunstancial. Esta es la razón de las palabras de Adorno:

“... las obras de arte aparecen como heridas sociales: la expresión es el fermento social de su autonomía. El principal testigo de lo que decimos es el *Guernica* de Picasso

---

<sup>19</sup> Adorno, Th., *Teoría estética*, Taurus, Madrid, 1986, p. 411.

que, por ser irreconciliable con el verdadero realismo, consigue en su inhumana construcción esa expresión que lo convierte en una aguda protesta social más allá de cualquier malentendido contemplativo”<sup>20</sup>.

Esta opinión confirma las convicciones de Schiller, en cuanto que el impulso estético o del juego es permanente intuición de la esencia viva de los seres, nunca manifestada por entero, en ninguna época ni por ningún artista. Por eso el arte ha tenido y tiene siempre cabida social, en cuanto que es negación de la inmediatez, para expresar la vida interior que anima a todos los seres, mediante la recreación imaginativa, con libertad no sometida a las limitaciones que impone la presencia y la realidad física.

#### 2.4. LA CONCIENCIA COMO ACTIVIDAD IMAGINATIVA

Para ese movimiento de sobrepasamiento de la realidad física de las cosas por parte del artista, se requiere la presencia activa de la sensibilidad psicológica y moral, lo que solicita una doble disposición.

- En primer lugar, evitar reducir la percepción a simple actividad cognitiva. Si tomamos el ejemplo del cuento de Juan Bosch, *Dos pesos de agua*, nadie alcanzará su sentido simbólico si sólo es capaz de leerlo como narración de una ingenuidad. Ni el sentido del *Moisés* o de la *Sexta Sinfonía* se descubren desde una percepción simplemente descriptiva de la naturaleza. Llegar a captar el sentido simbólico de la obra de arte no es fruto espontáneo, sino consecuencia de la formación analítica y reflexiva que enseñe a ver y contemplar los objetos desde perspectivas no limitadas por las de su presencia y conocimiento objetivo. Lo que atribuye un papel fundamental a la educación estética.

- En segundo lugar, para la génesis y desarrollo de la experiencia estética será necesario activar, no sólo las competencias cognitivas, sino las potencias emotivas del ser hu-

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 311.

mano, esto es, la plenitud de su sensibilidad: sentimientos y pasiones, afectos, deseos, expectativas y esperanzas, reales o imaginarias.

Aunque desde un punto de vista más sociológico, estas dos exigencias las expresa de modo elocuente Jean Baudrillard, uno de los primeros autores calificados de posmodernos, cuando escribe:

“Los objetos tienen así (sobre todo los muebles) aparte su función práctica, una función primordial de recipiente, de vaso, de lo imaginario. A lo cual corresponde su receptividad psicológica. Son así el reflejo de una visión del mundo en la que cada ser es concebido como un *recipiente de interioridad*. Y a las relaciones como correlaciones trascendentes de las sustancias; siendo la casa misma el equivalente simbólico del cuerpo humano, cuyos poderosos esquemas orgánicos se generalizan después en un esquema ideal de la integración en estructuras sociales”<sup>21</sup>.

En estas palabras se acentúa la implicación subjetiva, puesto que el mundo habla, pero sólo para quien quiere y sabe escucharlo y se hace capaz de recibir sus sugerencias. La literatura es, por sí misma, mediación privilegiada para promover ese doble movimiento puesto que en toda creación literaria se supera la materialidad del objeto, al tiempo que el sujeto lector es interpelado en su sentimentalidad y afectividad plenas. No cabe duda que también en la ciencia se sobrepasa la materialidad del objeto y se llega hasta las leyes que rigen el orden natural. Y también es cierto que toda obra cultural lleva implícito el sello de la subjetividad. Ahora bien, es el terreno de la simbolización artística literaria por donde el mundo físico se ve transmutado por el poder creador del espíritu, en lenguaje de Humboldt, a la par que se va creando y consolidando un ámbito objetivo, el de los textos literarios, que van a ejercer una influencia sobre el propio espíritu del que nació el impulso creativo.

---

<sup>21</sup> Baudrillard, J., *El sistema de los objetos*, Siglo XXI, México, 1981 (8ª), p. 27.



Esa exigencia de la acción humana para que el mundo pase de ser simple objeto natural a motivación de obra de arte, es el propósito de fondo de la obra de Jean Paul Sartre, *¿Qué es la Literatura?*, publicada hace bastantes años, pero cuyas convicciones están muy presentes en las actuales consideraciones estéticas. En su capítulo II, titulado “¿Por qué escribir?”, insiste en una idea ya clásica, pero formulada con notable claridad y sencillez que la hacen actual:

“Cada una de nuestras percepciones –escribe Sartre– va acompañada de la conciencia de que la realidad humana es “reveladora”, es decir, de que “hay” ser gracias a ella o, mejor aún, que el hombre es el medio por el que las cosas se manifiestan; es nuestra presencia en el mundo lo que multiplica las relaciones; somos nosotros los que ponemos en relación este árbol con ese trozo de cielo; gracias a nosotros, esa estrella, muerta hace milenios, ese cuarto de luna y ese río se revelan en la unidad de un paisaje; es la velocidad de nuestro automóvil o nuestro avión lo que organiza las grandes masas terrestres, con cada uno de nuestros actos el mundo nos revela un rostro nuevo. Pero si sabemos que somos los detectores del ser, sabemos también que no somos sus productores. Si le volvemos la espalda, ese paisaje quedará sumido en su permanencia oscura”<sup>22</sup>.

Sartre expresa de manera elocuente la dialéctica entre la virtualidad del mundo natural y su transformación por intervención de la conciencia creadora. Su expresión “*hay*” *ser* viene a decir que las cosas adquieren la plenitud de su *ser más* gracias a la imaginación creativa, puesto que va más allá de lo que la propia percepción sensible facilita. Es la conciencia<sup>23</sup>, esto es, nuestras capacidades subjetivas, las que descubren más ser, más

---

<sup>22</sup> Sartre, J.P., *¿Qué es la literatura?*, Losada, 1950, p. 81. Obra ya clásica en la temática que estamos tratando, recoge tres ensayos que publica Sartre en 1948, con el título *Situations, II* (Gallimard, París). En la obra que citamos aquí se recogen los tres ensayos con el título del tercero: “*¿Qué es la literatura?*”. Los otros dos son: “Presentación de *Les temps Modernes*” (Cap. I, p. 9-30); “La nacionalización de la Literatura” (Cap. II, p.31-50). El primer número de la célebre revista existencialista promovida por Sartre, *Les temps Modernes*, aparece en otoño de 1945.

<sup>23</sup> El término *conciencia*, expresa la actitud activa del ser humano que no se siente indiferente y reacciona ante lo que va conociendo y experimentando. Por eso se puede hablar de conciencia simplemente perceptiva, pero también de conciencia moral, estética, social, etc. Este sentido lo deducimos de la cita de Ortega

realidad que la puramente física dentro de las cosas y de los objetos. Ahora bien, la conciencia necesita un órgano para expresar esa sobreabundancia de ser, que no es otro que la literatura y las artes en general. Por su mediación va aflorando ese “más ser” que la percepción sensible y el lenguaje usual no alcanzan a descubrir. En consecuencia, ir a la literatura y al arte como mediación para inducir valores psicológicos, morales, espirituales, estéticos, etc., no es sino una conclusión lógica de la capacidad “reveladora” que Sartre atribuye a la conciencia.

Estas ideas de Sartre tuvieron notable importancia en el ambiente estético del siglo XX, en cuanto que llamaron la atención sobre el papel del sujeto, sea escritor o lector, pintor o músico, en relación con los objetos de arte. Debemos volver sobre nosotros mismos, sobre nuestra actividad de conciencia, reitera Sartre, para que el mundo libere cada vez “más ser”, más sentido. Idea que, en relación con la creación literaria, el mismo autor había expresado ya en otra obra suya, *Lo Imaginario*, cuya actualidad también parece poco discutible. En ella distingue la actividad propiamente perceptiva o *pasiva*, la que usualmente actúa en nuestro conocimiento sensible, de la actividad imaginativa, la propiamente simbolizadora o *creadora*, que es estimulada por imágenes. Pero las imágenes no son sólo figurativas o icónicas, sino que pueden ser figuraciones ideales ligadas a valores, sentimientos, afectos, etc., puesto que aunque estos no tienen figura sensible, no por eso están desposeídos de imagen ideal en la conciencia. En este sentido Sartre señala:

“En la percepción, el elemento propiamente representativo corresponde a una pasividad de la conciencia. En la imagen, este elemento, en lo que tiene de primero y de incommunicable, es el productor de una actividad consciente, está atravesado de una a otra punta por una corriente de voluntad creadora. Como consecuencia, el objeto en imagen siempre es la conciencia que se tiene de él”<sup>24</sup>.

---

y Gasset y del comentario que aporta M. Maceiras en su libro *La Experiencia como argumento*, o.c., p. 36.

<sup>24</sup> Sartre, J., *Lo Imaginario*, Losada, 1964, p. 27-28. Esta obra fue publicada por Sartre en 1940, Ed. Gallimard, Paris.

Las citas de Sartre confirman la tesis generalizada de que el ser humano es quien confiere sentido al mundo. Pero este sentido no se agota cuando lo toma como instrumento para su utilidad, sino cuando acierta a descubrir su vida interior a partir de sus propias vivencias subjetivas. Con un ejemplo familiar, diremos que la realidad geográfica de la República Dominicana, adquiere valor y sentido universales por sus monumentos históricos, su literatura, su música, su teatro y sus fiestas populares, pero para eso es necesaria la presencia de quien sea capaz de vivirlas y apreciarlas. El mundo no pasaría de objeto mostrenco sin la conciencia imaginativa y creadora. La conciencia creadora, esto es, la experiencia y la creatividad estética, es esencial al mundo, porque sin su acción quedaría inexplorado su sentido más sustancial y perdurable.

## 2.5. UN EJEMPLO DE LA CONCIENCIA IMAGINATIVA:

GASTON BACHELARD

La acción de la conciencia imaginativa, señalada por Sartre, encuentra una motivación sugerente en la propia realidad natural. Si en el citado ejemplo de Heidegger el zapato expresa una forma de vida y todo lo que ella supone, del mismo modo toda cosa o realidad física puede descubrir un nuevo trasundo, perceptible a su trasluz. Esta convicción motivó la obra de Bachelard, toda ella recorrida por esa certeza según la cual las realidades naturales son, por sí mismas, fontanales de sentidos espirituales, éticos, afectivos. Ellas deben ser contempladas como “museos imaginarios” en cuanto que cada una remite a sentidos y valores que irán apareciendo sólo mediante las obras de arte, entre las que la literatura juega un papel que sobrepuja a las demás artes. Todas las obras de Bachelard son un ejemplo de esta capacidad inspiradora del mundo físico<sup>25</sup> mediante la imaginación motivada por los elementos. Lo vamos a aclarar a través de una de ellas, *El Agua y los Sueños*, aunque todas las demás se construyen sobre la misma convicción.

*El Agua y los Sueños*, constituye una especie de espiral en la que se va transformando el mundo físico, aquí representado por el agua, auténtico “museo imaginario” en el que se van suscitando sentimientos y afectos psicológicos, además de valores de orden moral.

---

<sup>25</sup> Bachelard, G., *El Agua y los Sueños*, FCE, México, 1978.

En el capítulo primero<sup>26</sup>, mediante la visión de las aguas claras, se abre paso la voluntad humana de aparecer, de mostrarse, que se conjugan con el valor primaveral de la lucidez y el embrujo que hace del agua una realidad indisociable del valor del amor, tanto a sí mismo, en su modalidad narcisista, como hacia los demás, bajo la forma de lucidez y apertura, que convierte el líquido elemento en “agua enamorada” por su claridad y tersura. No en vano “ha habido incluso mucha gente que se ha ahogado en un espejo”<sup>27</sup>.

El capítulo segundo es la sublimación de las “aguas profundas..., aguas durmientes, aguas muertas...”, que en su tranquilidad se tragan las sombras, generan un mundo de profundidad y, sin resabios macabros, son “otras tantas lecciones materiales para una meditación sobre la muerte..., pero de una muerte en profundidad, de una muerte que permanece con nosotros, cerca de nosotros, en nosotros”<sup>28</sup>. No cabe duda, el agua es así un elemento triste porque la muerte está en ella:

“La imaginación de la desdicha y de la muerte encuentra en la materia del agua una imagen material especialmente poderosa y natural”<sup>29</sup>.

Por este sugerente pero también inquietante simbolismo, para muchos espíritus el agua es el elemento melancólico por excelencia, puesto que la imaginación creadora adelanta que nuestras vidas no pueden pasar por alto su destino existencial ya que sin recelos bogan como una nave sobre las aguas cerradas y profundas. El agua es también matriz simbolizadora de la disolución de la materia sólida (Cap. IV), pero también es “maternal” y “femenina”, porque transmite y simboliza la vida y ningún elemento puede como ella “acunar” como una madre (Cap. V).

Elevada sobre su propia densidad, para Bachelard el agua natural se interioriza psicológicamente y adquiere potencia que eleva de lo material a lo moral, puesto que “El

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, Cap. I, pp. 36-73. La cita de Gómez de la Serna la adelanta como lema del cap. I, p. 36.

<sup>27</sup> Esta cita pertenece a Ramón Gómez de la Serna, en su obra *El Incongruente*, citada aquí por Bachelard.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 110.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 140.

agua se ofrece... como un símbolo natural de la pureza; da sentidos precisos a una psicología prolija de la purificación”<sup>30</sup>. El agua, pura, limpia y transparente, pasa a ser símbolo de nuestra propia voluntad de regeneración, puesto que purificarse es mucho más que lavarse o limpiar nuestro cuerpo. Y nada más material y también más simbólicamente moral que el agua, puesto que en ella:

“Vemos aparecer... el tema de la purificación consustancial, la necesidad de extirpar el mal de la naturaleza entera, y tanto el mal en el corazón del hombre como el mal en el corazón de las cosas”<sup>31</sup>.

Pero el agua, con no poca frecuencia, es violencia destructiva de vidas humanas y de la propia naturaleza, con la no menos sobrecogedora presencia del mar tumultuoso que sepulta vidas y seres naturales. Su violencia suscita una psicología del resentimiento, de la irritación y de la cólera que anima las creaciones literarias de todos los tiempos.

En fin, para Bachelard todo en la naturaleza tiene potencia locutiva, “palabra”<sup>32</sup> incitante para la imaginación que, bajo la fuerza de sus elementos, transforma el mundo mineral y vegetal en ámbito cargado de humanidad. De ellos brotan, de modo privilegiado, los grandes símbolos que recubren las literaturas, empezando por las mitologías clásicas hasta llegar a las narrativas y líricas de todos los tiempos.

### 3. LA SIMBOLIZACIÓN, APTITUD ORIGINARIA DEL ESPÍRITU

Una vez que hemos aclarado lo que, a nuestro juicio, constituye la experiencia estética, tanto en el artista intuitivo y creador, como en quien interpreta y contempla su obra, parece lógico preguntarse sobre si tal experiencia es algo accidental y pasajero o respon-

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 226.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 278 y ss.

de a alguna aptitud fundamental y permanente del espíritu. Nos aproximaremos al asunto en este apartado.

Citada en la nota a pie de página, una obra ya antigua recapitula trabajos de varios autores muy notables en el campo de la psicología, en los que se ofrecen argumentos para mostrar que la capacidad creativa y simbolizadora del ser humano es una constante filogenética desde la prehistoria de la Humanidad. De esta capacidad simbolizadora tenemos muestras más antiguas que las que poseemos sobre su inteligencia<sup>33</sup>.

En los diversos trabajos, esta obra sintetiza esa inacabada progresión mediante pruebas psicométricas que asimilan la creatividad a la capacidad simbolizadora, poniendo de manifiesto que las aptitudes creativas son una categoría ontológica de la antropología fundamental. La conclusión de esta afirmación lleva a admitir que la personalidad creativa y simbolizadora tiene mucho que ver con factores de orden genético, incluso inconscientes, si bien puede y debe ser cultivada y educada, familiar y escolarmente, para mejorar su ejercicio tanto individual como social.

Esta convicción, argumentada razonablemente en la obra que citamos, procede de un contexto esencialmente experimental puesto que recapitula investigaciones empíricas en Universidades norteamericanas, todas ellas motivadas por la densa obra de J.P. Guilford sobre diversos aspectos de la creatividad. Ahora bien, sus propias conclusiones, empíricamente probadas, retrotraen esos resultados experimentales a un orden más general, subyacente al empírico, que podemos sintetizar en la pregunta: “¿Por qué el ser humano es esencialmente simbolizador?” O lo que es lo mismo: ¿Por qué el ser humano se ha mostrado siempre como creador artístico? La respuesta a esta pregunta motiva el contenido de los epígrafes siguientes.

---

<sup>33</sup> Beaudot, A., *La Creatividad*, Narcea, Madrid, 1980. Alain Beaudot publica esta recopilación en francés (*La Créativité*, Bordas, Paris, 1973). J. P. Guilford, advierte en la Presentación que desde hace más de veinte años viene dedicando sus estudios a la creatividad, en la confianza de que gracias a la creatividad, el mundo “será necesariamente un mundo pacífico”. *Ibid.*, p. 9.

### 3.1. LA APTITUD SIMBOLIZADORA

La comprobación experimental confirma la evidencia de que el ser humano, ha sido antes simbolizador que razonador. Así lo demuestra la propia historia de la cultura cuyos más antiguos pero elocuentes testimonios, son las manifestaciones simbólicas de las pinturas rupestres, instrumentos y estatuillas paleolíticas, que no se limitan a ser copia visual realista y figurativa, puesto que interpretan actitudes, movimientos y sensaciones a las que asimilan sus representaciones simbólicas. No en vano uno de los más grandes sociólogos del arte, Arnold Hauser, tras una muy bien documentada información, afirma:

“En este arte prehistórico descubrimos estudios de movimientos que nos recuerdan ya las modernas instantáneas fotográficas; esto no lo volveremos a encontrar hasta las pinturas de un Degas o un Toulouse-Lautrec... Los pintores del Paleolítico eran capaces todavía de ver, simplemente con los ojos, matices delicados que nosotros sólo podemos descubrir con ayuda de complicados instrumentos científicos”<sup>34</sup>.

Hauser advierte que esta densidad simbolizadora se pierde durante el neolítico cuando ya triunfa un arte dominado por la “inflexibilidad y el estatismo de los conceptos”. Dicho de otro modo: el simbolismo pierde fuerza cuando la materialidad de los objetos sobrepasa a la intensidad imaginativa y la lógica predomina sobre la libertad simbolizadora creadora. Ahora bien, eso confirma que el hombre es antes simbolizador que conceptualizador, poniendo así de manifiesto su más grande y característica aptitud: la de representar, mediante un elemento visible, un sentido o una realidad invisible, como pueden ser un valor, una idea o un sentimiento. Esa especie de suplantación es lo que constituye la esencia del símbolo.

Esta convicción recibe su más elocuente demostración empírica si se piensa que la creación artística y literaria acompañó el desarrollo de las culturas, de las más antiguas a las actuales. Es bien conocida la presencia y la función del arte en culturas como la egip-

---

<sup>34</sup> Hauser, A., *Historia social de la Literatura y del Arte*, Guadarrama/Labor, Barcelona, 1980, 3 vol. Cita en vol. I, pp. 14-15.

cia, la mesopotámica y la griega. Pero incluso culturas en las que no se ha desarrollado la racionalización científica, como sucede en muchos pueblos amerindios precolombinos, poseen representaciones simbólicas, tanto plásticas, escultóricas y literarias. Así lo prueban los grandes libros mayas, entre ellos el Popol Vuh de los maya-quichés de Guatemala, y los relatos míticos incas y aztecas, de los que guardamos mayores vestigios. En la zona del Caribe, en las actuales Puerto Rico y República Dominicana, se conservan recopilaciones de los mitos tainos en los que la simbolización es su valor eminente<sup>35</sup>. Y las grandes comunidades históricas se han ido fraguando en un movimiento de dependencia de la creación artística y literaria, como muestra la influencia del arte tradicional y de grandes textos en las culturas cristianas occidentales, en las sociedades islámicas o en las culturas orientales, china y japonesa, en gran medida desarrolladas al hilo de su arte y su literatura.

### 3.2. EL PRINCIPIO SIMBOLIZADOR

La universalidad del ámbito simbólico, poco discutible desde el conocimiento de las culturas, ha llevado a Ernst Cassirer a afirmar que el ser humano está dotado de un *principio simbolizador* a partir del cual se fueron gestando la diversidad de lenguajes y creaciones culturales. Este principio es una aptitud originaria de la propia espiritualidad humana, a modo de “*punto central unitario*” del que proceden el arte, la literatura y todas las demás manifestaciones culturales<sup>36</sup>.

Tal principio simbolizador se manifiesta de modo diverso como lenguaje, religión, música, danza, arte plásticas, ciencia, instituciones sociales, etc. Ahora bien, todas esas manifestaciones no son más que *expresiones distintas*, de un único principio, atributo del espíritu humano, cuya esencia es accesible sólo por la interpretación de tal variedad de manifestaciones simbólicas<sup>37</sup>. Por ellas se han ido exteriorizando las aspiraciones profundas de los individuos y de los pueblos. Continúa así Cassirer las tesis de fondo que hemos

---

<sup>35</sup> Pané, R., *Relación acerca de las antigüedades de los indios*, Siglo XXI, México, 1974. Edición de José Juan Arrom. En el texto aparecen recogidos relatos con gran fecundidad simbólica referidos, por ejemplo, al papel de los dioses, a la cosmología y a las funciones de hombres y mujeres.

<sup>36</sup> Cassirer, E., *Filosofía de las formas simbólicas*, o.c., I, p. 21.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 30.



encontrado en Humboldt: el lenguaje, sobre todo el simbólico/literario, es la expresión más auténtica del espíritu.

Las mismas convicciones vienen confirmadas por la lingüística contemporánea, en cuyo contexto Emile Benveniste, pensando de modo particular en el papel que juega el lenguaje en los procesos subjetivos, manifiesta:

“El lenguaje representa la forma más alta de una facultad que es inherente a la condición humana: la facultad de *simbolizar*. Entendemos por ello, de una manera muy general, la facultad de “representar” lo real por un signo, y de comprender el símbolo como representante de lo real, y, por tanto, de establecer una relación entre una cosa y otra distinta”<sup>38</sup>.

Benveniste, continuando a Cassirer, viene a confirmar que la simbolización no es una consecuencia de la cultura, sino, por el contrario, su propia raíz o condición de posibilidad, tanto en sus momentos originales como en su desarrollo y permanencia. Por cultura entendemos aquí, siguiendo a Lévi-Strauss, todo el complejo de fenómenos, costumbres y usos, que van desde las formas de parentesco, familiares, artísticas, religiosas, etc., mediante las cuales el ser humano ha logrado introducir novedades en el mundo, liberándose del determinismo propio de su regularidad natural<sup>39</sup>. Eso equivale a decir que la libertad humana adquiere forma visible por las manifestaciones culturales, cuya expresión más completa es la creatividad artística, de modo muy particular la literaria. Tiene, por tanto,

---

<sup>38</sup> Benveniste, E., *Problèmes de linguistique générale*, o. cit. P. 26

<sup>39</sup> Lévi-Strauss, C., *Les structures élémentaires de la parenté*, Mouton, Paris, 1971. El capítulo I de este formidable obra plantea precisamente el problema de la distinción entre “Naturaleza y Cultura”, pp. 3-13. Con referencia directa a nuestra opinión, el mismo autor así precisa la relación lenguaje/cultura en otra obra suya: “...se puede tratar el lenguaje que el individuo adquiere como *condición* de la cultura por un doble motivo: diacrónico, porque es sobre todo por medio del lenguaje como el individuo adquiere la cultura de su grupo; se instruye, se educa al niño por la palabra; se le regaña o halaga por medio de palabras. Situándonos en un punto de vista más teórico, el lenguaje aparece también como condición de la cultura, en la medida en que esta última posee una arquitectura similar a la del lenguaje”. *Antropologie structurale*, Plon, Paris, 1958, p. 78

pleno sentido decir que la facultad de simbolizar es inherente a la propia condición humana, de tal modo que los símbolos recubren su filogénesis desde sus estadios primitivos.

#### 4. MOTIVACIONES ANTROPOLÓGICAS DEL SIMBOLISMO

La afirmación de que el espíritu humano es esencialmente simbolizador, deja pendiente clarificar a partir de qué estímulos o motivaciones actúa ese principio originario.

##### 4.1. INTERPRETACIÓN PSICOANALÍTICA DEL SIMBOLISMO

Es conocida la teoría de Freud sobre la estructura del psiquismo, articulado por tres instancias: *Ello* o inconsciente (*Id*), *Yo* o conciencia (*Ego*), *Super Yo* o cultura (*Super ego*). Recurriendo a su propia nomenclatura tópica, el *Ello* o zona psíquica inconsciente, está constituido por las pulsiones de vida/muerte, de naturaleza esencialmente sexual, que impulsan a la dominación, a la posesión, al sometimiento e incluso destrucción de los otros con los que convivimos. Para recubrir y reprimir ese fondo agresivo y dominador que configura el *Ello*, la parte consciente o *Yo*, genera una artimaña o procedimiento de ocultación, que es la cultura o *Super yo* (*Super-ego*). Todo el mundo cultural no es, para Freud, sino la inmensa y generalizada máscara bajo la cual se esconden las pulsiones destructivas inconscientes, disfrazadas por obras que resultan socialmente aceptables, entre las que sobresalen el arte, la religión, la vida profesional y política, así como todas las demás actividades culturales<sup>40</sup>.

Ese procedimiento por el cual el *Yo* se da esta supraestructura o *Super-yo*, es una ficción que Freud llama *sublimación*, operación psíquica que consiste en transformar o elevar las pulsiones sexuales al rango de obra creativa, sea de naturaleza artística, sentimental, social, laboral, política, religiosa, etc. Por tanto, para Freud, la religión y el arte,

---

<sup>40</sup> De esta formidable obra de P. Ricoeur, *De l'interprétation, essai sur Freud*, (Du Seuil, Paris, 1965.) hemos recurrido a sus comentarios a partir de la página 467, dedicado a “La téléologie implicite du freudismo: c) La Question de la sublimation”.

lo mismo que la actividad profesional o política, no son sino una sublimación, esto es, una ficción que hace socialmente aceptable la pulsionalidad sexual inconsciente. Las obras de arte, en consecuencia, obedecen a ese movimiento psíquico por el cual la pulsión inconsciente se disfraza de falsa apariencia mediante los símbolos artísticos.

Diagnosticado el origen inconsciente de todo el simbolismo cultural, Freud le atribuye una doble función, muy positiva y eficaz para la vida individual y social. En primer lugar, la cultura es defensa del Yo contra sus propias pulsiones, una forma de sobreponerse a sí mismo y de controlar el tormentoso mundo de sus tensiones inconscientes (*Ello*). En segundo lugar, todo el simbolismo cultural, sus obras y creaciones, son vehículo de socialización y de integración de unos con otros en la vida real, puesto que el objetivo de la pulsión sexual se ha metamorfoseado en objetos y obras cuyo aprecio puede ser socialmente compartido. Así podemos comprobarlo si se piensa en el papel que juega la cultura en la cohesión y permanencia de las sociedades y naciones.

Freud hace una aplicación muy específica de sus convicciones en una serie de ensayos sobre creadores de primera magnitud, como son Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Goethe y Dostoievski. Las obras de todos ellos, según su interpretación psicoanalítica, habrían sido consecuencia de las pulsiones o conflictos inconscientes, incrementados por experiencias traumáticas durante su primera infancia. Sin embargo, ellos han *sublimado* sus energías bio-psíquicas inconscientes, originariamente sexuales, derivándolas hacia sus grandes creaciones artísticas. Se confirma así la certeza de que:

“La observación de la vida cotidiana de los hombres nos muestra que en su mayoría consiguen derivar hacia su actividad profesional una parte muy considerable de sus fuerzas instintivas sexuales. El instinto sexual es particularmente apropiado para suministrar estas aportaciones, pues resulta susceptible de sublimación, esto es, puede

sustituir un fin próximo por otros desprovistos de todo carácter sexual y eventualmente más valiosos”<sup>41</sup>.

Como es generalmente conocido, durante el sueño, momento en que la conciencia deja de estar vigilante y activa, es cuando se genera un mundo de ensoñaciones, simbolizaciones y fantasías, que son interpretadas por Freud como síntomas de las pulsiones sexuales del inconsciente. Ese es el origen onírico del simbolismo, que no es sino el análogo dormido de la cultura que generamos despiertos.

Sin entrar en las tesis de Freud, lo que desbordaría nuestro propósito y conocimientos, tal como hemos argumentado en el capítulo primero, el ser humano se va haciendo a sí mismo a partir de su propia actividad, conscientemente proyectada, en relaciones buscadas con los demás, y con empeños reflexionados para actuar en el mundo, sin que pueda dejar de atenderse también a la acción de su propio inconsciente. Esto quiere decir que Leonardo, Miguel Ángel, Juan Bosch, cualquier otro creador, lo mismo que todos nosotros, vamos fraguando conscientemente la propia personalidad, la vida cotidiana y nuestros proyectos existenciales, mediante el aprendizaje que reflexivamente vamos adquiriendo en nuestro propio mundo de la vida. Y así es porque la dimensión inconsciente, no es la única que configura nuestro psiquismo. El ser humano está igualmente animado por un impulso creativo, esto es, orientado a fines que se va dando, persiguiendo y consiguiendo a partir de sus empeños personales y queridos. Lo que sitúa a la educación en lugar de privilegio.

Estas observaciones, hacen justificable no interpretar el origen del simbolismo cultural y artístico a partir de la exclusiva explicación psicoanalítica freudiana. La obra de arte, si bien puede tener motivaciones inconscientes, es creación de autores, de sujetos conscientes de lo que hacen. No cabe duda que Freud debe ser tenido en cuenta, pero sin elevarlo a intérprete exclusivo del simbolismo artístico y cultural.

---

<sup>41</sup> Freud, S., *Psicoanálisis del Arte*, Alianza, Madrid, 1979, p. 20. En esta obra se editan conjuntamente cinco ensayos muy significativos de Freud, entre ellos los dedicados a Leonardo, Miguel Angel y Dostoievski.

#### 4.2. CARL GUSTAV JUNG:

##### LOS ARQUETIPOS COMO IMPULSO SIMBOLIZADOR

Aunque compartiendo algunas tesis con el psicoanálisis, Carl Gustav Jung se distancia muy claramente de Freud, sobre todo en cuanto a la interpretación del simbolismo y del arte se refiere. También para Jung, no es dudoso que razón y conciencia son indisolubles de cierta dimensión inconsciente de la estructura psíquica, pero eso no implica que, como piensa Freud, sean pulsiones de naturaleza sexual las que dominan por entero el campo de la conciencia, de la actividad intelectual y de la acción del ser humano.

C. G. Jung expone con amplitud que el núcleo simbolizador del psiquismo radica en los que él mismo denomina “*arquetipos*”, a modo de “imágenes primordiales” o “prototípicas” que forman parte de la vida del espíritu. Si bien son integrantes del modo de ser y actuar el psiquismo, los arquetipos no actúan de modo natural por sí mismos, como las pulsiones freudianas, sino a partir de su relación con las experiencias y percepciones de cada sujeto. Por tanto, si bien pertenecen al orden psíquico involuntario, no actúan en virtud de su fuerza pulsional inconsciente, sino en dependencia de los conocimientos, vivencias, relaciones, formas de vida y demás experiencias o circunstancias reales, en las que vive todo ser humano.

En cuanto perteneciente al psiquismo, el arquetipo es fijo, estable y falto de ambivalencia. En cuanto dependiente de las experiencias y percepciones, se enviste de polivalencia y movilidad a partir de las cuales genera símbolos con significados móviles y cambiantes. Precisamente porque los arquetipos no actúan de modo automático, sino bajo la influencia de percepciones y experiencias del propio sujeto, también revisten mayor realismo y, por tanto, son más eficaces para impulsar la creatividad simbólica.

El arquetipo, en consecuencia, actúa a modo de matriz de los símbolos y adquiere versatilidad en la creatividad simbólica o artística. Con un ejemplo: la rueda es arquetipo o matriz psicológica de los esquemas cíclicos, pero puede ser símbolo de la eternidad

para alguien que tiene la experiencia de la fe; también del eterno retorno para una concepción naturalista, o incluso símbolo de la obsesión, para alguien que viva dominado por la experiencia de una sola idea, manía, etc. Y el ave, arquetipo de lo aéreo, puede ser símbolo de espiritualidad, levedad, ligereza, libertad, ausencia de límites, etc., en dependencia de las experiencias de quien la contempla. A su vez, la montaña, arquetipo de lo alto y elevado, puede simbolizar lo divino o superior para quien tiene fe; pero también dificultad para quien experimentó lo que implica una escalada, así como puede simbolizar lo puro para aquellos que han experimentado la sutileza de la atmósfera no contaminada.

El dinamismo arquetípico es, para Jung, una categoría estructural del alma humana que actúa universalmente, si bien, como venimos diciendo, su eficacia se diversifica según las experiencias y circunstancias. Tal capacidad diversificadora ha sido la razón por la cual la simbolización se diferencia profundamente de cultura a cultura: arte, literatura, religión, instituciones, en fin, cultura popular, tienen rostros muy diferentes, porque, a partir de arquetipos idénticos, cada cultura ha engendrado un mundo simbólico en dependencia de las matrices étnicas, de sus formas de vida, ambientes, disponibilidades de subsistencia, etc. La montaña, el ave, el firmamento, el sabio anciano, la sombra, la imagen de la luz o el nacimiento de la primavera, etc. son otros tantos arquetipos que han dado origen a múltiples formas artísticas y culturales, según lugares, tiempos y situaciones. Por ejemplo, la imagen arquetípica de la montaña no tiene una versión literaria igual en la literatura y en el arte de los pueblos indoamericanos del norte, en donde es ámbito sagrado, que en las del centro de Asia donde la literatura canta su inmensidad, o en la propia República Dominicana, en donde la montaña aparece literariamente asociada al cultivo de las especies vegetales, como el café. Y el ave, arquetipo de lo aéreo, juega un papel simbolizador muy distinto en el arte y la literatura relacionada con individuos y comunidades que viven en entre bosques, que en la de aquellos que viven en medios urbanos o en el desierto<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Jung, C. G. *Civilización en transición*, en *Obras Completas*, X, Trotta Madrid, 2001.

A pesar de que dan origen a símbolos artísticos muy diferenciados, los arquetipos y su capacidad de simbolización tienen consecuencias generalizables de gran eficacia social. Porque los arquetipos actúan como generadores de símbolos en dependencia de la experiencia y de los ambientes, por eso su acción se convierte en mediación entre el orden personal y el social. En este sentido, el arquetipo es medio de socialización, porque genera un simbolismo cuya valoración es compartida. De ahí la importancia del arte, de la lengua y de la literatura como factores de cohesión social.

#### 4.3. EL IMPULSO SIMBOLIZADOR DE LOS ELEMENTOS NATURALES

No parece discutible afirmar que los elementos naturales, son fuente inagotable de la imaginación simbólica: el firmamento, la tierra, la montaña, el mar, el bosque y el desierto, todo en la naturaleza ha supuesto un estímulo que ha impulsado el arte, la literatura y la música de todos los tiempos y en todas las latitudes. Un breve recorrido por la lírica y la épica, sobre todo la novela, descubre de modo inmediato el gran papel de los elementos naturales en la producción literaria. Aire, luz, árboles, bosques, firmamento, mares, etc., inspiraron los mitos y el arte desde la antigüedad y están presentes en la literatura y en el arte de nuestro tiempo. Y en las artes plásticas, el color, la luz, la sombra y la densidad de materia, son elementos esenciales, incluso en los estilos de vanguardia. A su vez, la música está impregnada de la grandiosidad y de las sutilezas de los elementos naturales.

Ejemplo y síntesis de esa valoración del potencial simbólico de la naturaleza es la obra del francés Gaston Bachelard, a quien ya hemos aludido, quien vincula la capacidad imaginativa con los elementos naturales. Freud y Jung, cada uno a su modo, pueden tener razones para situar la imaginación en el suelo psíquico de la persona, anterior a toda percepción consciente. Ahora bien, la imaginación se dinamiza fundamentalmente a partir de las vivencias que se originan en los elementos naturales con mayor densidad física: el espacio, el aire, el agua, la tierra, el fuego, la piedra o el hierro. Los propios títulos de sus obras adelantan esa estrecha dependencia de la imaginación: *La poética del espacio*,

*El agua y los sueños, El aire y los sueños, La llama de una vela, Psicoanálisis del fuego, La tierra y las ensoñaciones de la voluntad: ensayo sobre la imaginación de las fuerzas,* entre otras. En ellas se pone bien en evidencia la raíz cósmica provocadora del simbolismo y de la imaginación poética en todos los tiempos.

Cada una de las obras de Bachelard es un bello recorrido por las sugerencias simbólicas que brotan de los elementos y de las realidades naturales en las que se despliegan nuestras vidas. Para significar esta vinculación entre imaginación y naturaleza, propone el concepto de “imaginación materializada”. Como ejemplo, el espacio físico de la casa que habitamos, simboliza todos los valores de la intimidad y protección interior de la persona:

“Para un estudio fenomenológico de los valores de intimidad del espacio interior, la casa es, sin duda alguna, un ser privilegiado, siempre y cuando se considere la casa a la vez en su unidad y su complejidad, tratando de integrar todos sus valores particulares en un valor fundamental... A través de todas las casas que nos han albergado, y allende todas las casas que soñamos habitar, ¿puede desprenderse una esencia íntima y concreta que será una justificación del valor singular de todas nuestras imágenes de intimidad protegida?”<sup>43</sup> .

Así interpretada, la casa es más que espacio físico en el que habitamos y se convierte en símbolo protector de la intimidad interior y hogar que acoge y ampara. Y como la casa, ningún objeto o realidad está desposeída de fecundidad simbolizadora<sup>44</sup>. En esta convicción interpretativa, los cuatro elementos primitivos –fuego, tierra, agua, aire– son para Bachelard mucho más que cuanto de ellos pueda decir la experiencia o la ciencia:

“Por tanto, no erramos..., caracterizando los cuatro elementos como hormonas de la imaginación. Ponen en acción grupos de imágenes. Ayudan a la asimilación íntima de

---

<sup>43</sup> Bachelard, G., *La poética del espacio*, FCE., México, 1965, p. 33.

<sup>44</sup> Es interesante señalar que Bachelard, de profundo espíritu poético, ha sido matemático y uno de los representantes más autorizados de la epistemología científica francesa del siglo XX. Su libro, *Le nouvel Esprit scientifique*, de 1934, es todavía hoy una referencia de autoridad.



lo real disperso en síntesis que dan caracteres un poco regulares a lo imaginario. En particular, el aire imaginario es la hormona que nos hacer *crecer* psíquicamente”<sup>45</sup>.

Bachelard no duda en acentuar y subrayar el verbo *crecer* para dejar claro que los elementos reales entran a forma parte de las vivencias subjetivas de modo esencial. Se afirma así con vigor la tesis fenomenológica según la cual el verdadero sentido de lo real no es el que percibimos sensiblemente, sino aquel con el que aparece en nuestra conciencia. En consecuencia, el verdadero ser del aire o del agua no radica en su entidad física, sino en la forma en que son vivenciados por la conciencia.

Si bien los elementos naturales son los más cargados de densidad simbolizadora, no hay objeto real en el que no se condensen incontables significaciones simbólicas. Una rueda no es más que un objeto circular, pero puede ser símbolo de eternidad, de perfección, del eterno retorno, etc. Y el firmamento cósmico que recubre nuestras cabezas, sin mayor distorsión significativa, es frecuentemente interpretado como símbolo de lo sagrado y de las fuerzas soberanas que sobrepujan nuestros poderes humanos. Situados en nuestra actualidad, es un lugar común que objetos, personas e incluso productos artificiales, sean utilizados como símbolos de los valores más diversos. Un deportista, por ejemplo, es presentado como símbolo de esfuerzo personal; un objeto de precio elevado como símbolo del rango o la clase social.

#### 4.4 RAÍZ SENTIMENTAL Y PRAGMÁTICA DEL SIMBOLISMO

No cabe duda que el ser humano comienza a simbolizar desde su infancia, con anterioridad a su actividad propiamente intelectual y a los intereses y necesidades de su vida práctica. La obra magistral de Jean Piaget, *La formación del símbolo en el niño*<sup>46</sup>, a nuestro juicio, todavía sus tesis vigentes, lo deja suficientemente argumentado. Y todos tenemos experiencia de que los utensilios más usuales son transformados en símbolos desde

---

<sup>45</sup> Bachelard, G., *El aire y los sueños*, FCE, México, 1958, p. 22.

<sup>46</sup> Piaget, J., *La Formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel/Paris, 1945.

muy temprana edad: la caja de zapatos se convierte en cuna de la muñeca, una simple cazuela se eleva a casco guerrero o la escoba se trueca en caballo. Los objetos se convierten así en verdaderos símbolos, porque la imaginativa emotividad infantil introduce valores y sentidos no asociados a su materialidad. Sin embargo, la consolidación de la creatividad simbólica se hace realmente perceptible desde puntos de vista no estrictamente psicológicos, sino asociados a las necesidades de la vida real.

Estableciendo analogías entre la creatividad infantil y las culturas primitivas, se puede apreciar cómo el simbolismo artístico nace en ellas de esa misma emotividad, si bien orientada por intereses pragmáticos, encaminados a responder a las exigencias de la subsistencia. Según la interpretación bien documentada de Arnold Hauser, generalmente compartida por mitólogos y sociólogos del arte, el arte prehistórico nace como instrumento encaminado a cubrir la más elemental de las necesidades humanas: el alimento para la subsistencia. Los artistas del paleolítico pintaban bisontes porque, en su mentalidad mágica, su dominio artístico de la figura del animal en la pared de la cueva, implicaba el dominio sobre el animal real en las actividades de caza. Las representaciones plásticas eran, pues, una “trampa” en la que el animal había caído, en cuanto que expresaba tanto el deseo de cazar como la satisfacción de haber cobrado la pieza. Por eso Hauser interpreta:

“No hay nada que pueda justificar la presunción de que el arte sirviera para otro fin que para procurar directamente el alimento. Todos los indicios aluden a que este arte servía de medio a una técnica mágica y, como tal, tenía una función por entero pragmática, dirigida totalmente a inmediatos objetivos económicos. Pero esta magia no tenía sin duda nada en común con lo que nosotros entendemos por religión... Era una técnica sin misterio, un mero ejercicio, un simple empleo de medios y procedimientos que tenía tan poco que ver con misticismos o esoterismos como nuestra actitud de colocar una ratonera, abonar la tierra o tomar un hipnótico”<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Hauser, A., o.c., p., 16.

Esto quiere decir que la representación simbólica, para el primitivo, era el adelanto de lo que sucedería en la realidad: el animal real sufriría la misma suerte que el animal pintado. Al arte, por tanto, se le atribuía la cualidad de símbolo natural, no aleatorio, en cuanto que se le reconocía una causalidad efectiva sobre la realidad.

Esta raíz pragmática, si seguimos las sugerencias de Hauser, no puede ocultar, sin embargo, que ella tiene una motivación más honda en los propios sentimientos mágicos del primitivo, por los cuales atribuía poderes efectivos a causas desproporcionadas para obtenerlos. Esto confirma que, más allá del interés pragmático, la verdadera razón del simbolismo se sitúa en el plano de la antropología fundamental, puesto que, ante las dificultades reales, el ser humano recurre a sus sentimientos más hondos, de los que deduce el uso utilitario de sus primeras manifestaciones simbólicas. Los sentimientos humanos, por tanto, preceden y fundan los intereses pragmáticos.

Si seguimos la Historia del Arte, se comprueba que el orden sentimental ha precedido y acompañado algunos de los hitos más sobresalientes de sus creaciones. Desde la antigüedad, los grandes trágicos griegos, Esquilo, Sófocles y Eurípides, ponen en ejercicio una fabulosa capacidad simbolizadora, motivada por pasiones y sentimientos que discurren sobre la concepción trágica de la existencia, sometida a un destino inexorable y a una necesidad que la libertad no lograba dominar. Por necesidad los seres nacen y por necesidad los seres mueren, pagando sin remedio el destino de haberse separado de la Naturaleza, fundo primigenio al que todos pertenecen. Prometeo paga atormentado, no tanto por haber favorecido a los mortales, sino porque la propia necesidad natural hace de la vida, también de la del héroe, un ámbito de dolor y de culpa, sin remisión posible. Y según el mito recogido por las tragedias de Sófocles, Edipo se convierte en parricida e incestuoso sin tener conciencia de sus delitos, lo que no supone exención de las penalidades a las que debe hacer frente en su vida.

Ejemplo del poder pragmático de los sentimientos es el mismo desarrollo de la estética medieval. La concepción de Dios como Todopoderoso genera el simbolismo que ani-

mó el arte románico, en el que el hombre aparece representado como ser indigente, deleznable, temeroso aunque digno de indulgencia. Así lo ha sabido simbolizar todo el arte románico, sea mediante la robusta arquitectura de sus iglesias y catedrales, sea mediante la representación plástica, en la que la figura del *Pantokrátor* aparece como señor de la creación. Avanzando el tiempo, los sentimientos de mayor naturalismo que animaron el estilo gótico, facilitaron un simbolismo artístico en el que los seres humanos y la propia naturaleza aparecen con entidad propia frente a la dignidad de Dios. Y las mutaciones sentimentales han marcado los estilos posteriores en el Renacimiento y el Barroco, para alcanzar a nuestro días.

De esta referencia parece razonable concluir que el simbolismo se va gestando a partir de la esfera sentimental, no sólo asociada a valores humanizadores, porque en ella están presentes las pasiones humanas, con su secuela de perversiones y atrocidades<sup>48</sup>. Sentimientos y pasiones han sido una comprobada fuente de la génesis de la literatura desde la antigüedad. Pero es en la literatura realista moderna y actual donde la fuerza de las pasiones moviliza la creatividad en obras tan notables como las de Galdós, Balzac o, en el ambiente dominicano, en escritores actuales como Junot Díaz<sup>49</sup>, quien se aproxima con realismo al clima cargado de sentimientos pasionales en el ambiente de los dominicanos emigrantes en Nueva York. La propia obra de Juan Bosch, es un ejemplo de cómo los sentimientos –religiosos, familiares, étnicos– han sido estímulos poderosos de sus creaciones literarias.

#### 4.5. EL ARTE Y LA LITERATURA COMO MOTIVACIÓN SIMBOLIZADORA

Las motivaciones antropológicas y naturalistas del simbolismo no pueden ocultar que es en el propio terreno del arte y de lenguaje poético donde se producen efectos sim-

---

<sup>48</sup> Blanch, A. *El hombre imaginario*, PPC, Madrid, 1995, p. 28 y ss.

<sup>49</sup> Díaz, Junot, *La breve y maravillosa vida de Oscar Wao*, Alfagura, Madrid, 2008. Reiterativo en el relato de situaciones, sin recursos narrativos novedosos ni, a nuestro juicio sin apreciables méritos de estilo, sin embargo, esta novela aproxima con realismo al contexto sociológico y pasional en el que vive la inmigración dominicana en Estados Unidos, así como el propio de la República Dominicana en un período felizmente ya pasado.

bolizadores ininterrumpidos. Las obras de arte, sean plásticas o musicales, así como la propia literatura, son un permanente estímulo a simbolizar. Las propias palabras son un símbolo de las cosas que designan, incluso en nuestro lenguaje utilitario usual, de tal modo que “saber hablar es llevar el mundo a cuestras sin que los objetos nos opriman”<sup>50</sup>, esto es, hablar supone manejar simbólicamente el mundo.

Pero el proceso de autocreación simbólica se produce cuando se habla o escribe libremente y de manera inventiva, sin sometimiento a las exigencias de utilidad comunicativa. El acto de escribir inicia un proceso que genera simbolismo por sí mismo, con independencia de lo que el escritor o el artista se propongan. No cabe duda que el escritor, poeta o prosista, pueden iniciar su obra de modo programado y consciente, pero en la medida en que avanza en la escritura, sus textos serán menos resultado de esa previsión inicial, y más consecuencia de la propia dinámica generada por el acto mismo de escribir.

Como advierte Merleau-Ponty, el propio lenguaje es el que dirige al autor, más que éste a su texto<sup>51</sup>. Tales efectos se producen por mediación del lenguaje poético/literario que, por su propia naturaleza, tiende a sobrepasar las referencias reales de las palabras para atribuirles significados novedosos, mediante la disociación de significantes y significados. En su uso literario, el significante *rueda* deja de tener significado de objeto circular giratorio, para referirse a lo cíclico, eterno, obsesivo, reiterativo, etc. Y *firmamento* pasa de ser significante de una realidad cosmológica, para investirse del nuevo significado espiritual o psicológico. Ese desplazamiento sólo es posible en el seno del propio lenguaje literario o artístico, lo que justifica la siguiente opinión:

“La materialidad lingüística de los nombres liberados de la cosa, pueden constituirse en motivo para la creación artística indefinida. Las disposiciones simbolizadoras inherentes a la práctica literaria serán tanto más fecundas cuanto más amplios sean los

---

<sup>50</sup> Maceiras, M., *Metamorfosis del lenguaje*, o.c., p. 13

<sup>51</sup> Merleau-Ponty, *Sentido y sinsentido*, Península, Barcelona, 1977, Cf. Prefacio, pp. 27-30. Su primera parte, titulada “Obras”, pp. 33-108, resulta muy ilustrativa para la interpretación de los textos narrativos.

contextos de relaciones que puedan ser establecidos, lo que remite al uso y fomento de la lectura y de la escritura, para asociarlos íntimamente al desarrollo de la imaginación entendida como facultad de invención”<sup>52</sup>.

Es ésta la fuerza del lenguaje poético, esencialmente metafórico, como señala Ricoeur<sup>53</sup>. La metáfora y su uso continuado en parábolas, cuentos y novelas, supone un empleo del léxico y de las proposiciones que, por su propia articulación lingüística, introduce nuevos modos de ver las cosas para hacer aflorar significados de orden psicológico, moral, espiritual, etc. Lo que supone una invitación a continuar el proceso simbolizador. Cuando Octavio Paz escribe “*Soy la sombra que arrojan mis palabras*” no hace sino expresar, mediante esa expresión metafórica, que nuestros lenguajes tienen mayor consistencia que nuestra propia debilidad antropológica. Invita así a seguir buscando otros símbolos que sigan afirmando la fragilidad y fugacidad de nuestro ser en relación con la solidez y permanencia de nuestros lenguajes.

La imaginación, por tanto, y la creatividad se enriquecen mediante el cultivo del arte y de la literatura: el arte genera más arte, el buen estilo motiva mejor estilo. Este corolario afecta de lleno y doblemente a nuestra investigación. Primero porque valora la literatura de invención como elemento fundamental para cualquier proceso educativo que pretenda fomentar la creatividad. En segundo lugar, porque la enseñanza de la literatura afecta no sólo a la imaginación poética, sino a la prospectiva de proyectos y formas de vida novedosas, a la que no puede ser ajena toda educación de calidad.

---

<sup>52</sup> M. Maceiras, *Metamorfosis del lenguaje*, o.c., p. 295.

<sup>53</sup> Agis Villaverde, M., *Del símbolo a la metáfora*, Unv. De Santiago de Compostela, 1995. Esta obra nos ha facilitado conceptos muy adecuados para el sentido general de este capítulo

## 5. COROLARIOS EDUCATIVOS

1. El arte, en especial la literatura, debe enseñar a afrontar crítica y reflexivamente las apariencias, lo visible que “todo el mundo” aprecia de modo espontáneo e irreflexivo. La enseñanza de la literatura y de las demás artes, deberán ser ejercicio para interrogarse por el “trasmundo”, por la “vida” y por el “más ser” que hay detrás de toda percepción inmediata. La formación literaria es la actividad más eficaz para alcanzar ese propósito de elevar de lo más aparente a lo más real.

2. Porque el arte es invitación a la creación libre, la enseñanza de la literatura es palestra práctica para el cultivo de la creatividad personal. La comprensión de las grandes obras ejerce de mediación educativa para estimular la imaginación y la capacidad creativa de los educandos. Enseñar comprensivamente un obra literaria supone abrir caminos nuevos. En ese sentido, sin recurrir a lenguajes éticamente preceptivos, la literatura adiestra en el ejercicio de la libertad personal válida para todas las esferas de la vida. La tradicional definición de educación como “formación para la libertad”, encuentra su mejor aliada en la enseñanza comprensiva de la literatura y en cultivo de las artes.

3. La literatura es adelanto elocuente por el que se va configurando la precomprensión de las infinitas formas de darse y comportarse los seres humanos. Con ventaja sobre tratados de antropología, psicología, ética o sociología, la literatura aproxima a los arcanos y complejidades del alma humana: a sus sentimientos, afectos y pasiones, a sus temores y ansiedades, también a sus expectativas y esperanzas. Ello demanda una adecuada metodología hermenéutica o interpretativa de las obras literarias.

4. La enseñanza de la literatura supone reactivar y cultivar la esfera de la emotividad, de los afectos y sentimientos, que compensará el intelectualismo que llevan consigo las metodologías y exigencias académicas. No cabe duda que la escuela y la universidad se orientan al conocimiento intelectual y al cultivo de la razón. Sin embargo, el ser humano es tanto o más corazón que razón. De ahí la importancia de educar la esfera sentimental, a

la que se dirige de modo privilegiado el arte y la literatura. Educar por el arte lleva consigo enseñar a vivir emotivamente el mundo, más allá de su conocimiento y dominio. No en vano Nietzsche pensaba que para cambiar las cosas lo importante no es cambiar las ideas sino los gustos.

Estos corolarios conducen lógicamente a nuestro siguiente capítulo, en el que se abordarán las condiciones para que la experiencia estética, especialmente la literaria, pueda contribuir a los objetivos implícitos en los corolarios que acabamos de enunciar. El capítulo siguiente, en consecuencia, se propondrá explorar aquellas condiciones y metodologías convenientes para que la experiencia estética pueda contribuir, de modo eficaz, a la experiencia ética.



## CAPÍTULO 5

### TRÁNSITO DE LO POÉTICO A LO PRÁCTICO

En el capítulo anterior hemos especificado las motivaciones bajo las cuales se configura la experiencia estética. La lógica de la investigación exige ahora aclarar sus consecuencias prácticas, tanto las aplicables a los sujetos individuales, cuanto a las que tienen repercusión en el ámbito social y colectivo. Se trata, pues, en este capítulo, de revalidar nuestra hipótesis de partida según la cual el ámbito artístico y literario, esto es, la experiencia estética, justifica la transición al ámbito psicológico y ético, esto es, a la esfera de los valores. Este propósito equivale a aclarar la capacidad productiva de lo poético –artístico y literario–, determinando los efectos pragmáticos del símbolo. En lenguaje próximo a la hermenéutica de Paul Ricoeur, el capítulo se dedica a explorar *el tránsito de lo poético a lo práctico*<sup>1</sup>.

Lo que vamos a decir se sustenta en la convicción, ampliamente reiterada desde el capítulo primero, según la cual las experiencias más profundas, entre ellas la estética o poética, generan vivencias que afectan de lleno al desarrollo de la personalidad con influencia en las conductas. Si recurrimos a analogías, no cabe duda que la experiencia sentimental tiene efectos comprobables, como es el comportamiento de una madre que muere por salvar a su hijo, o la de dos enamorados que prefieren morir justos a vivir separados. Sin urgir las correspondencias, se trata de ponderar en este capítulo hasta qué

---

<sup>1</sup> El concepto “*poético*”, siguiendo su etimología original griega, significa producción, acción creativa. Se distingue de lo “*práctico*”, que expresa el ámbito de la actividad humana en todas sus vertientes. Equivale, por tanto, en nuestra acepción, a lo que hacemos, a nuestra vida cotidiana y a nuestros proyectos. Recordaremos aquí que para el filósofo Emmanuel Kant: “Práctico es todo lo que es posible mediante la libertad”. Crítica de la Razón pura, B 825.

punto lo poético, esto es, la experiencia del simbolismo artístico y literario, está dotado de virtualidades que alcanzan a producir efectos apreciables sobre la esfera práctica.

En los dos primeros apartados, de naturaleza más teórica, analizaremos el asunto desde dos perspectivas. Una procedente de las sugerencias de la crítica literaria, en especial de la obra de R. Jauss (1). Otra guiada por la hermenéutica del lenguaje narrativo, siguiendo a Ricoeur (2). Estos dos apartados, válidos para el arte en general, dejan abierto el problema de las *exigencias metodológicas* para que la interpretación de los textos tenga eficacia práctica. Lo analizaremos también desde dos perspectivas: una siguiendo el concepto de interpretación y aplicación del significado que propone Ricoeur (3); otra teniendo en cuenta las sugerencias de la Fenomenología de la lectura de W. Iser, para concluir con las procedentes de la gramatología de Derrida (4). Por último, nos aproximamos a lo que pudiera calificarse como “función legitimadora” de los grandes textos simbólicos, siguiendo a Lévi-Strauss y a los sociólogos Berger y Luckmann (5). El capítulo se concluye con algunos corolarios particularmente pertinentes para la aplicación al ámbito educativo de las tesis que se han analizado en el capítulo (6). En consecuencia, el esquema del capítulo es el siguiente:

1. *Eficacia psicológica de la experiencia estética*
2. *Implicaciones biográficas de los textos narrativos*
3. *Interpretación y aplicación del significado de los textos*
4. *El texto como acontecimiento: Fenomenología de la lectura y Gramatología*
5. *Legitimación simbólica de roles e instituciones*
6. *Corolarios educativos*

## 1. EFICACIA PSICOLÓGICA DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

La obra de Jauss, cuya cita reiteramos<sup>2</sup>, nos sirve de punto de partida para la formulación de nuestros propios puntos de vista en relación con la efectividad de los textos literarios en orden a generar vivencias. Tal como expusimos en el primer capítulo, la vivencia es la interiorización de una experiencia que ha entrado a formar parte de nuestro yo, decíamos allí con Ortega. Y no parece dudo, como hemos comentado en capítulos anteriores, que toda obra de arte, en particular la literaria, genera experiencias que son interiorizadas como vivencias. Ahora bien, esta hipótesis se formula a partir del supuesto de que la tarea educativa es precisamente la que puede alcanzar tal efecto, bajo una doble condición:

- Es imprescindible que las obras y textos sean debidamente seleccionados, si queremos que sean eficaces para generar vivencias. No toda literatura es igualmente propicia, ni todos los estilos tienen los mismos efectos. Es fundamental el valor del estilo.
- En segundo lugar, será necesario activar las condiciones subjetivas del educando, como hemos propuesto en los corolarios del capítulo anterior. Ningún texto dirá nada a quien no se lo pregunta. Para eso es necesario que el alumno lector/intérprete active sus propias experiencias psicológicas, familiares, escolares, comunicativas, afectivas, profesionales, etc.

Ambas condiciones son responsabilidad de toda la cadena jerárquica que rige la educación de un país, que va desde políticas educativas realmente interesadas por la educación artística y literaria, a la programación de los centros de enseñanza y a la formación profesional e intención vocacional de los profesores. Contando con tales condiciones reales, desde los objetivos de nuestra investigación vamos dando razones suficientes para reconocer que la influencia de la literatura no es pasajera y esporádica en el lector, sino que genera vivencias y actitudes durables, de orden psicológico y moral, con

---

<sup>2</sup> Jauss, H.R., *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Taurus, Madrid, 1986.

notable influencia práctica. Siguiendo a Jauss, se pueden distinguir tres direcciones del impulso estético que calificamos como “*efecto mimético*”, “*efecto sensorial*” y “*efecto persuasivo*”. Aclaremos cada uno de ellos.

### 1.1. EL “EFECTO MIMÉTICO” DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

En continuidad de Aristóteles, por “efecto mimético” se pretende señalar que la experiencia estética y todo el ámbito poético, no deja indiferente porque provoca una actitud de “imitación”. El concepto aristotélico de “imitación” ha sido una referencia permanente de las teorías estéticas, hasta la actualidad. Muy en particular Jauss y Ricoeur, desde perspectivas distintas, vuelven sobre la interpretación del texto aristotélico, en especial del breve capítulo IV de la *Poética*<sup>3</sup>.

Como es sabido, *mimesis* en griego quiere decir imitación, si bien en la *Poética* aristotélica no tiene el significado de copia realista, sino de recreación o reinvención, no de reproducción imitativa. Hasta tal punto eso es así que “imitar bien” es lo que distingue al gran artista, siendo más un don natural que el resultado del aprendizaje, piensa Aristóteles. Ampliando su sentido no mimético, en todas las artes, en la pintura, en el ritmo y en la música, esto es, en toda creación simbólico/poética, el artista “imita” mediante su competencia para recrear personajes, objetos, sentimientos y hechos.

Cada arte tiene su técnica mimética o inventiva por medio de la cual se manifiesta la dimensión *creativa*, esto es, *poética* del artista, adoptando una de las tres maneras de imitar:

“ (El artista)... debe representar las cosas o bien tales cuales fueron o son en realidad, o bien tales cuales se dice que fueron o parecen ser, o también cuáles debieran ser. Por otra parte, esas cosas son transmitidas al oyente por medio de la elocución, que

---

<sup>3</sup> Aristóteles, *Poética*, IV, 1448 b.

comprende la voz dialectal, la metáfora y numerosas alteraciones del lenguaje, cosas que nosotros hemos permitido a los poetas”<sup>4</sup>.

Como se ve, se pide del artista una auténtica tarea elaborada mediante los recursos literarios. El poeta representa aquí a todo creador literario en todos los géneros, que para Aristóteles van desde la tragedia a la comedia y la fábula. El artista no copia sino que reconstruye, inventa y propone, no sólo lo que son las cosas, sino como “debieran ser”. Para ello recurre a la alteración del lenguaje usual, mediante la metáfora y los demás tropos y figuras de dicción, activando la imaginación y los recursos simbolizadores. Ahora bien, la recreación mimética, esto es, la elevación artística de las realidades ordinarias –aceptables, vulgares e incluso reprobables–, genera una experiencia con dos efectos.

*a. El placer, agrado y atracción derivados de la recreación estética*

El primer efecto se agrupa en torno al placer y atracción que genera toda obra poética. En primer lugar para su creador después para quien la lee o contempla. Incluso cuando la acción no sea aceptable desde el punto de vista moral o social, la recreación mediante el arte puede suscitar mayor atracción: lo perverso y macabro, el terror y la desventura, literariamente recreados, captan con fruición compartida, incluso buscada, al autor y a sus intérpretes o espectadores. Así sucede con las desgracias y hechos perversos reinterpretados por la tragedia que, desde la antigüedad, sigue teniendo tanto atractivo en nuestros días. El cine de terror, toda la literatura que explora el fondo de las perversiones humanas, suscitan incluso mayor admiración que cualquier conducta o hecho ejemplar. No en vano la truculencia y el erotismo son recursos comunes en las artes audiovisuales y literarias en la actualidad. Con más razón, la captación y el atractivo son mayores cuando la obra representa modelos de personajes, caracteres, episodios, etc. que se perciben como prototipos de valor, virtud, humanidad, sacrificio, heroísmo o valores universalmente reconocidos y admirados.

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, XXV, 1460b.

Por tales efectos, la experiencia literaria tiene una dimensión productiva (“*poiética*”) en cuanto que la satisfacción generada por la obra, lleva a la propia satisfacción por las acciones que uno mismo debe realizar modelando sus propios sentimientos, esto es, reconociéndose a sí mismo, por identificación o diferencia, con lo que pasa en la ficción poética. De la literatura, pues, se origina una situación psicológica estético-creativa, ya que el placer que produce, impulsa modos de percibirse cada cual a sí mismo, como comenta Jauss, evocando a Hegel:

“el hombre puede, mediante la creación artística satisfacer la necesidad general de *ser y estar en el mundo y sentirse en él como en casa, al quitarle al mundo exterior su fría extrañeza* y convertirlo en obra propia, alcanzando en esa actitud un saber, que se diferencia tanto del reconocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis utilitaria de la manufactura en serie”<sup>5</sup>.

La experiencia estética, pues, no es ni la científica que conoce el mundo, ni la puramente práctica que lo domina y transforma, sino que lleva implícito ese efecto de bienestar comparable al que cada uno de nosotros experimenta en su propio hogar. En él nada nos es extraño, conocemos cada rincón y sabemos donde están y para qué sirven nuestras cosas y cachivaches, también aquellas que nadie más que nosotros sabe que poseemos, ni adivina sus utilidades, porque éstas son puramente personales. Eso quiere decir que la experiencia estética, porque no se basa en una “manufactura en serie”, va activando la búsqueda de lo nuevo e inesperado, pero desde la personal y renovada satisfacción que cada cual experimenta por la lectura o contemplación del simbolismo poético que constituye la esencia de las obras artístico/literarias.

---

<sup>5</sup> Jauss, H.R., o.c., p. 75-76. “Poiético” es un helenismo que expresa acción creativa, productiva. De él se deriva nuestro término “poético”, que originalmente expresa la dimensión creativa del arte en general, especialmente de la literatura. La cursiva es de Jauss, evocando una cita de la *Estética* de Hegel.

*b. Aprecio y la admiración por las técnicas creativas y constructivas*

El segundo efecto mimético es el asociado a la admiración por la capacidad técnica del artista para expresar creativamente la realidad. Por ella, reencontramos la realidad que vivimos, desde las personas a los hechos o las cosas, en un nivel más elevado que el de la experiencia ordinaria, porque la obra artística los sitúa en el plano del placer, sin otros fines que los de su disfrute. En gran medida, el arte, sobre todo la literatura, supone una sublimación de la realidad física o material del mundo, pero tal efecto se produce mediante la técnica poético/literaria del autor. De este modo, la experiencia estética no nos saca del mundo pero hace vivir por encima de los estrechos límites que nos impone su materialidad, con un efecto de perspectiva y puesta a distancia, en gran medida dependiente de los procedimientos o recursos creativos del artista. En este sentido, quien experimenta una obra de arte,

“puede identificarse con las personas que actúan; puede dar rienda suelta a sus propias pasiones así provocadas y, con el alivio, sentirse gratamente liberado, como si de una curación se tratase (catarsis)”<sup>6</sup>.

Tal efecto es bien conocido por cuantos dedican tiempo a la lectura, en especial a obras del género épico y narrativo, pero también a la poesía. Si volvemos sobre el ejemplo del citado Juan Bosch, el acierto de su técnica narrativa, sobre todo en sus *Cuentos*, sitúa al lector ante experiencias ajenas ordinarias, pero que alcanzan a afectar a su sensibilidad por la capacidad para convertir las situaciones anecdóticas y biográficas de los personajes, en símbolos de problemas y preocupaciones humanas, con independencia de las vivencias individuales de cada cual.

Eso no sucede sólo en la literatura, sino en toda obra de arte, incluso en aquellas, como la escultura, en que la materia juega un papel esencial, sin disminuir en nada su expresividad poética. Si tomamos el ejemplo de la obra de Rodin conocida como *El Beso*,

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, 60-61.

su contemplación provoca un efecto que sobrepasa la experiencia circunstancial de la unión de un hombre y una mujer, para suscitar en quien contempla la escena el sentimiento de que la humanidad está dotada de afectos y pasiones inherentes a su naturaleza, expresados aquí por el vigor de la sexualidad, que sobrepujan la circunstancia erótica fijada por la escultura. Pero tal efecto no proviene de la espiritualización o de la volatilización de la materia, sino de la técnica “mimética”, esto es, creativa, del escultor que ha sabido espiritualizarla o moralizarla, como diría Schiller.

## 1.2. EFECTO EMOTIVO/SENSORIAL DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Evocando a san Agustín, Jauss distingue entre *utilidad* y *satisfacción* para acentuar los aspectos sensoriales de la experiencia estética<sup>7</sup>. En efecto, cualquier objeto puede ser usado como instrumento utilitario del que nos valemos para nuestros fines y proyectos, prescindiendo de otros atributos que no sean los de su funcionalidad instrumental. Pero este mismo objeto puede ser apreciado desde la satisfacción que nos produce su vista, su uso o manipulación, independientemente de su utilidad. Y si el objeto es un texto, no cabe duda que puede resultar útil para la información que necesito y que él puede facilitar. También puede ser desagradable su lectura, de la que no se obtenga la menor satisfacción psicológica. Incluso en tales situaciones, la verdadera obra de arte genera efectos que tienen repercusiones en la esfera de la emotividad, lo cual no quiere decir que genere alegría o regocijo. Una obra puede gustar emotivamente, incluso si produce tristeza o desencanto.

Vincular la experiencia estética al ámbito emotivo, supone privilegiar, a su vez, su dimensión sensorial, lo que implica que en ella los sentidos juegan un papel fundamental. Así sucede en la obra literaria, que no tiene connotaciones visuales o auditivas, sin embargo su lectura genera satisfacción precisamente por las implicaciones emotivo-sensoriales que suscita. Ampliando las sugerencias de Bachelard, sabemos por experiencia, que la sensibilidad emotiva se hace efectiva mediante recursos sensoriales, esto es, pone imaginativamente en juego alguno de nuestros sentidos o imágenes relacionadas con ellos.

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, 61, 76.



Así lo experimentamos cuando leemos una novela, un cuento o seguimos una invención literaria, cuyo seguimiento no supone tanto un juego de ideas cuanto de emociones e imágenes que se van suscitando.

A este efecto no es ajeno incluso el género lírico, fundamentalmente derivado de la intimidad y la interioridad del poeta. A pesar de esa dimensión interior, su efecto estético es mejor percibido desde las repercusiones puramente sensoriales. Lo aclaramos con las estrofas siguientes: “*Me pierdo ante mí misma / en el Subsuelo de mi aliento / Confusamente mi alma / Recorre los dolores de esta voz. / Y sigo errando entre / Sílabas abandonadas que / Entierran y destierran mis pasos*”<sup>8</sup>. El efecto estético de estos versos, expresión de la intimidad sentimental de la autora, sin embargo impulsan la solicitud sensorial del sonido, del cuerpo, de la imagen del camino y del espacio físico, invocado como referencia paradójica, casi visual, que sepulta atrayendo hacia sí, al tiempo que expulsa y aleja.

La literatura, por tanto, no privilegia el reconocimiento intelectual del mundo, de los personajes, situaciones, episodios, etc. Ni la experiencia estética básica facilita una comprensión lógica, más o menos científica de la realidad. Ni tampoco ofrece una precomprensión para transformar o dominar técnicamente el mundo, sino que su efecto se dirige emotivamente a la sensibilidad sensorial. Este efecto, según la síntesis de Jauss, aparece implícito como elemento común reconocido en las diferentes concepciones del arte como “pura visibilidad” (Konrad Fiedler), a partir de la cual:

“entienden la recepción placentera del objeto estético: 1) como un acto de ver reforzado, desconceptuado o renovado por el distanciamiento (Víctor Sklovskij); 2) como un “observar desinteresadamente la plenitud del objeto” (Moritz Geiger); 3) como experiencia de la “densité d’être” (J.P. Sartre). En una palabra: como “la compleja exacti-

---

<sup>8</sup> Rieke, Karina “Subsuelo de mi aliento”, poema en *Semejanza de lo eterno*, Ed. Búho, Santo Domingo, 2003, p. 27. La autora es una joven poetisa dominicana, dentro de la corriente que se denomina a sí misma “Metapoesía”.

tud perceptiva” (Dieter Heinrich), con la que se confiere carta de naturaleza al reconocimiento sensorial frente a la primacía del reconocimiento intelectual”<sup>9</sup>.

Según esta síntesis, en primer lugar, la recepción de la experiencia estética supone una visión del objeto estimulada por un distanciamiento respecto a sus detalles, para poder alcanzar mejor la totalidad de su imagen. En segundo lugar, el efecto estético es una experiencia directa y “desinteresada”, por tanto, no seccionada ni parcelada por prejuicios previos, sino que va a la plenitud de posibilidades del objeto. En tercer lugar, recordando a Sartre, el efecto estético remite a la “*densité d’être*”, captado por la conciencia actuando unitariamente con los sentidos. La *densidad del ser* no es algo que esté detrás de lo que aparece, ni se capta por un acto del entendimiento, sino mediante la acción experimental de los sentidos.

### 1.3. EFECTO PERSUASIVO DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

Invocando la mentalidad de los sofistas, recordando a Gorgias, desde la antigüedad clásica la retórica se entendió como el manejo artístico del lenguaje con el propósito de inducir un cambio en la mentalidad y en los modos de pensar de los oyentes. Tal como hemos expuesto en nuestro capítulo tercero, el discurso sofístico va encaminado a producir efectos análogos a los de la medicina. Si ésta debe curar el cuerpo y convertir la debilidad en fortaleza, el discurso retórico debe igualmente afectar al ánimo para enderezar lo intelectualmente torcido, con el fin de alcanzar el sentido ético que interesa al orador. Por tanto, la retórica tenía el propósito específico de cambiar los modos de pensar y de actuar. Para alcanzarlo, no es tan necesario construir un discurso lógicamente argumentado, cuanto *estéticamente persuasivo*, lo que demanda invención creativa, estilo grato al oído, introducción de lo inesperado y sorprendente, atributos todos más propios del literato que del lingüista o del filósofo. Jauss sintetiza el contraste entre esta retórica y las intenciones aristotélicas:

---

<sup>9</sup> Jauss, H.R., o.c., p., 76.

“Mientras que Aristóteles tiene como meta la disposición anímica del espectador de una tragedia y la liberación de su ánimo, Gorgias se interesa por la preparación del oyente de un discurso y por la transformación de su tensión pasional en una convicción nueva que, de manera irresistible, formará su alma como ella desee... El placer estético de los propios efectos provocados por la oratoria o la poesía es la seducción, el dejarse convencer en el tránsito del *pathos* arrebatador a la serenidad ética”<sup>10</sup>.

Aún poniendo todos los reparos a las intenciones sofisticas, la función persuasiva de la retórica es reconocida y apreciada unánimemente, atribuyendo gran parte de su eficacia a los recursos personales del orador. Si sacamos consecuencias por nuestra cuenta, toda función persuasiva, continuando la analogía con la medicina, puede ser tanto un remedio para llevar hacia la salud, al bien y a la disposición moral justa, como un veneno, una droga que induzca lo perverso, como es bien notorio para cuantos sabemos que la lectura y la palabra son, sobre todo en la infancia y en la juventud, instrumentos con doble filo para el sentido moral. Pero, sea cual fuere su orientación, eso confirma el indudable efecto persuasivo de las obras literarias, que llegan a obsesionar a quienes se sumergen con exceso en los libros. Sin llegar al extremo de Alonso Quijano, transmutado en Quijote por las muchas lecturas, no parece dudoso que toda obra literaria, poética tiene efectos persuasivos que llegan a transmutar a sus lectores.

El efecto persuasivo, como es evidente, tiene consecuencias que no sólo afectan a las convicciones personales, sino que también tienen una función comunicativa, educativa y social, en cuanto que por su mediación se van legitimando, revisando y renovando, todo tipo de costumbres, usos y valores. Tanto la vida individual como la colectiva, se ven afectadas por la divulgación literaria y artística, tanto escrita como audiovisual. Y la vida política, en gran medida, queda pendiente del uso retórico de la lengua, hasta tal punto que por su mediación se alcanza tanto la manipulación de las sociedades cuanto su conveniente cohesión. No en vano la literatura tradicional es uno de los elementos que con

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 63.

mayor eficacia, y sin coacción, contribuyen a la pervivencia de las comunidades nacionales, entrando a formar parte de su historia efectiva. Así es porque contribuyen a la continuidad de la creatividad de pueblos y sociedades. Pero, confirmando por contraste su misma eficacia, las diversas lenguas y literaturas pueden ser motivo de conflicto y disgregación, como puede constatarse en los actuales nacionalismos. De ahí la notable verdad que se encierra en la máxima: “El lenguaje nos une, pero las lenguas nos separan”.

*Corolario: Interacción de los efectos*

Si bien las exigencias de método obligan a distinguirlos, no obstante todos percibimos que los efectos recibidos cuando leemos y experimentamos una obra literaria, no pueden fácilmente parcelarse identificando con nitidez efectos miméticos, emotivos y persuasivos. Si nos situamos en nuestro punto de vista de receptores, esto es, de lectores, espectadores o auditores, la obra actúa como un todo y sobre un todo, que es nuestra propia subjetividad, tanto en sus dimensiones conscientes y más racionales, como sobre las más emotivas e inconscientes, de tal modo que no es fácil distinguir si nos suscita ideas, sentimientos, afectos, pasiones, sensaciones placenteras, o si contribuye a la reminiscencia de lo olvidado e inconsciente.

Y así es porque, aunque se pueda distinguir lo mimético, lo sentimental y lo persuasivo, entre tales efectos no hay jerarquías o precedencias, sino que la obra es recibida como un campo de interacción de los tres planos. Esta comparecencia de los efectos no permite precisar si la creatividad mimética es la que genera emotividad, y ésta despierta persuasión racional, o si primero la obra suscita emoción a partir de la cual distinguimos su capacidad mimética y su virtualidad persuasiva. Debido a esta interacción, no es infrecuente que resulte difícil aclarar, en muchas ocasiones, por qué razones o motivos una obra nos gusta o disgusta, o por qué le concedemos más o menos valor artístico.

La interacción de efectos es más perceptible si se tiene en cuenta que una obra de arte, principalmente la literatura y la música, movilizan por entero a la personalidad y afectan no sólo a la conciencias, sino incluso a los aspectos inconscientes o no diáfanos

de nuestra propia subjetividad. Ante la obra vamos descubriendo ideas impensadas, sentimientos ocultos, tensiones difusas, pasiones soterradas, proyectos olvidados. En consecuencia, todo lo poético abre perspectivas que impulsan hacia el fondo de nuestros desconocidos o insospechados sentimientos, en cuanto que hace traslúcidos y aviva sustratos de la propia personalidad que no serían perceptibles sin su mediación. En este sentido, la práctica de la literatura supone, evocando a Freud, una especie de psicoanálisis espontáneo. Lo que es más perceptible cuando se escribe y no nos limitamos exclusivamente a leer. La escritura, en efecto, es exploración y expansión del espíritu, de la personalidad, en la totalidad de sus dimensiones. De ahí su valor formativo permanente, desde la infancia a la ancianidad.

Esta convicción nos lleva a dar razón a las palabras de un genio del arte como Goethe, en las que sintetiza la interacción entre racionalidad, sentimentalidad y placer que genera la experiencia estética:

“Hay tres tipos de lector, el que disfruta sin juicio; el que, sin disfrutar, enjuicia, y otro, intermedio, que enjuicia disfrutando y disfruta enjuiciando; éste es el que de verdad reproduce una obra de arte convirtiéndola en algo nuevo”<sup>11</sup>.

Las palabras de Goethe recapitulan las funciones o efectos fundamentales de la experiencia estética, porque en ella se comparten las esferas del entendimiento, del sentimiento y del placer sensorial, incluso cuando se trata de algo que puede ser calificado de feo o desagradable, desde el sólo punto de vista sensitivo. También en este caso, su tratamiento artístico suscitará la complacencia y disfrute en virtud de su repercusión intelectual y sentimental.

---

<sup>11</sup> Citada por Jauss, o.c., p. 78. Las palabras de Goethe se encuentran en una carta a J.F. Rochlitz del 13 de junio de 1819 (WA, IV, t. 31, p. 178)

## 2. IMPLICACIONES BIOGRÁFICAS DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Acorde con sus objetivos, la teoría literaria a la que acabamos de referirnos con Jauss, atiende exclusivamente a la realidad objetiva de los textos, esto es, a su literalidad, señalando sus efectos sobre la sensibilidad. Sin embargo, el propósito de nuestra tesis quiere dar un paso más allá de la crítica literaria porque se propone aclarar hasta qué punto el lector es influido por los textos en la concepción de sí mismo y de sus actos. Es éste un segundo paso que presupone al anterior, y que seguiremos a través de la hermenéutica de P. Ricoeur, autor fundamental en relación con este asunto.

Sin posibilidad de adentrarnos de lleno en la obra de Ricoeur, partimos aquí de dos ideas matrices de su hermenéutica, ambas estrechamente relacionadas. La primera es la confianza en el lenguaje simbólico como medio a partir del cual se alcanza un conocimiento del ser humano más amplio que el que puede proporcionar el lenguaje explicativo de la antropología, la psicología o la filosofía<sup>12</sup>. Aunque supongan un camino más largo e indirecto que el de estas disciplinas, la interpretación de los lenguajes simbólicos –del mito a la literatura– llegan a clarificar zonas de la subjetividad que aquellas no alcanzan, tal como sucede, por ejemplo con la comprensión del mal y sus motivaciones<sup>13</sup>. La segunda idea matriz es la afirmación según la cual los lenguajes simbólico/literarios, no sólo procuran conocimiento, sino que suponen un impulso y una apertura de posibilidades, poniendo al lector que los interpreta ante nuevas formas de ver las cosas y de poder vivir el mundo. Con palabras del propio Ricoeur:

“...diré que, para mí, el mundo es el conjunto de las referencias abiertas por todo tipo de textos descriptivos o poéticos que he leído, interpretado y que me han gustado. Comprender estos textos es interpolar entre los predicados de nuestra situación todas las significaciones que, de un simple entorno (*Umwelt*), hacen un mundo (*Welt*). En

---

<sup>12</sup> Sigo la ideas hermenéuticas de Ricoeur, en primer lugar, a través de obra de Maceiras, M., ya citada anteriormente, *Metamorfosis del lenguaje*. Es particular el capítulo IV, pp. 225 y ss. A partir de ellas hemos consultado las otras obras de Ricoeur, que citamos a continuación.

<sup>13</sup> Ricoeur, P., *La symbolique du mal*, Aubier/Montaigne, Paris, 1960.

efecto, a las obras de ficción debemos en gran parte la ampliación de nuestro horizonte de existencia”<sup>14</sup>.

De estas palabras se deduce, en primer lugar, que no todos los textos son susceptibles de abrir las mismas virtualidades, sino aquellos que “he interpretado”, esto es, sobre los que he trabajado con criterios hermenéuticos, para percibir todas sus referencias posibles. Ningún texto dice nada si no se le interroga. En segundo lugar, “que me han gustado”, esto es, que hayan motivado una eficaz experiencia estética, con los efectos expuestos en el apartado anterior. Por tanto, no todos los textos son susceptibles de producir los mismos resultados, sino que éstos quedan pendientes de que el texto haya o no producido agrado, satisfacción o persuasión en el lector. En tercer lugar, la comprensión de los textos “que me han gustado” y he interpretado, no forman un clima accidental o una situación en mi entorno, sino que hacen un mundo, esto es, configuran el entramado de relaciones prácticas desde las que pienso, vivo y actúo.

## 2.1. IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Esta implicación práctica, se aprecia de modo muy singular en los textos narrativos porque en ellos es donde nuestra vida real encuentra la contrapartida literaria, en cuanto que nuestras biografías se despliegan a modo de narraciones, puesto que en cada una de ellas confluyen personas, situaciones, tiempos, avatares, en fin, tantos y tantos episodios que las asemejan a las complejidades de una narración histórica o novelada. La implicación mutua entre relatos narrativos y biografía práctica se realiza desde tres perspectivas, que Ricoeur analiza bajo el concepto de lo que llama triple *mímesis*:

- La primera *mímesis* nos hace comprender el relato a partir de lo que pasa en la propia vida práctica o biografía de cada cual: el texto narrativo reconstruye (mimetiza) la biografía. La narración, la novela es copia literaria de lo que nos va pasando.

---

<sup>14</sup> Ricoeur, P., *Tiempo y Narración*, I, Siglo XXI, Madrid, 1985, p. 152.

- La segunda mimesis se deriva del propio texto narrativo que mediante su trama hace comprender (mimetiza) la estructura de la vida práctica. La biografía de cada cual se comprende mejor a partir de la comprensión de las narraciones literarias.

- La tercera mimesis consiste en la serie de posibilidades que la narración ofrece (mimetiza) para remodelar la biografía. Toda narración, no sólo abre posibilidades, sino que tiene efectos reales sobre la acción y la biografía. Nuestra biografía encuentra en el relato elementos suficientes para cambiar y tomar nuevos rumbos.

### 2.1.1. *La biografía hace comprender la estructura de la narración*

En primer lugar, los relatos “imitan”, esto es, reconstruyen literariamente lo que de hecho se da o acontece en la realidad –conductas, formas de vida, etc.– Si nos situamos en el contexto de la vida real, es evidente que en ella aparecen *agentes*, esto es, personas que proyectan y realizan acciones para conseguir *finés concretos*. A su vez, nadie actúa sin *motivos* que pongan en marcha la acción y obliguen a tomar *decisiones*, siempre en *circunstancias* determinadas, echando mano de los *medios* adecuados para llevar a cabo la acción propuesta. Es esta una secuencia real y práctica –*agente, fines, motivos, circunstancias, medios*– que da coherencia a la acción y la lleva a buen término <sup>15</sup>.

Ese circuito ejecutivo de las acciones humanas denuncia el que se despliega en toda narración, en todo relato literario, en la cual no puede dejar de intervenir siempre un *agente*, actuando en *circunstancias* variables, con *finés*, *motivos* y *medios* adecuados para alcanzar sus propósitos. La narración literaria no es, pues, sino una imitación (mimesis) o transposición simbólica del mundo real. Esto supone entender la acción como un “*cuasi-texto*”, en cuanto que su estructura adelanta la que encontramos en la narración.

Dando un paso más en la implicación del campo práctico en el literario, todas las acciones reales se ejecutan siempre en un contexto ético/simbólico determinado, entendiendo aquí por ético/simbólico el substrato de normas, códigos, costumbres tradiciones y

---

<sup>15</sup> Porque en toda acción se articula la secuencia práctica –agente, fines, motivos, medios, circunstancias– Ricoeur habla de “la semántica de la acción”, porque ella está organizada como un discurso narrativo.



hábitos específicos de una comunidad. Todo esto es el subsuelo que actúa a modo de “código genético” de la acción. A partir de tal sustrato ético y cultural, se evalúan las acciones y se jerarquiza su rango y su valor. Esto quiere decir que no hay acción éticamente descontextualizada. Con palabras del propio Ricoeur:

“Con arreglo a las normas inmanentes a una cultura, las acciones pueden valorarse o apreciarse, es decir, juzgarse según una escala preferentemente moral. Adquieren así un valor relativo, que hace decir que tal acción *vale más* que tal otra. Estos grados de valor, atribuidos en primer lugar a las acciones, pueden extenderse a los propios agentes, que son tenidos por buenos, malos, mejores o peores<sup>16</sup> .

De esta incorporación ética de la acción, se concluye que todo autor de textos literarios crea los personajes dotándolos de cualidades y atributos –nobles, perversos, viles, excelentes, etc.– a partir de su previa adscripción a la red ética básica de su ambiente, de la que extrae valores y decanta caracteres. Antes de dar vida literaria a sus personajes, Esquilo y Shakespeare, lo mismo que Cervantes, Juan Bosch o Junot Díaz, han comprendido y valorado el ámbito ético y el contexto axiológico práctico en el que se desenvuelven sus vidas.

A partir de lo dicho, se puede concluir que los textos narrativos van precedidos de la comprensión de la acción a la que “imitan”, esto es, recrean imaginativamente. Por tanto, la literatura resultaría incompresible si ella no fuese una especie de configuración estética del sentido ético de la acción humana, esto es, de nuestra biografía o vida práctica. Podríamos vulgarizar esto mismo diciendo que primero vivimos y actuamos en el mundo y luego escribimos o, con más precisión, “reescribimos” lo que hemos vivido. Estos supuestos, desde el punto de vista educativo, llevan a la convicción de que lo poético/literario no será eficaz éticamente si no va acompañado de la reflexión, el análisis y la comprensión de la vida real y del ambiente en que vive el educando.

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 122.

### 2.1.2. *La narración como reconstrucción imaginativa de la realidad práctica*

Si la primera mimesis o reconstrucción poética, consiste en la imitación de la acción por el relato, esta segunda mimesis va del relato a la vida real que será mejor comprendida a través de la *trama narrativa*, en la que adquieren coherencia todos los elementos dispares que concurren en toda narración. Por la trama los incidentes, tiempos y acontecimientos individuales y heterogéneos se integran en *una historia y en un tiempo común*.

El relato tiene esta capacidad “configurante”<sup>17</sup> en cuanto que es la mejor solución para la comprensión como unidad de la disparidad episódica y temporal sobre la que se despliega la vida humana. Como es evidente, por una parte, cada biografía transcurre en episodios discontinuos y momentáneos, que se suceden aisladamente uno tras otro, quedando el pasado como lo que ya fue; por otra, cada biografía es una historia temporal unitaria en la que nada se puede dar por definitivamente pasado, porque el pasado es el que nos ha traído al presente, que es incomprensible sin el futuro, al que dirigimos nuestras iniciativas y esfuerzos actuales. Por tanto, el tiempo realmente humano es unidad de pasado, presente y porvenir, que se compendian en la trama real de cada biografía.

Esta temporalidad unitaria que reasume la diversidad, se comprende bien si tomamos a los textos narrativos como hilo conductor. En primer lugar, la vida humana puede ser comprendida, no como una sucesión inconexa de episodios, sino como “una historia que se puede seguir” porque todos sus momentos y episodios se engarzan como sucede en la trama de un relato. En segundo lugar, la trama narrativa sobrepasa la pura enumeración de incidentes y conduce siempre “hacia un final”, a un desenlace con sentido, induciendo así la comprensión de la teleología biográfica. Por último, toda narración ofrece una especie de reasunción del principio en el final y de éste en aquél, en cuanto que las condiciones y situaciones primeras preanuncian las últimas, siendo éstas las que dan sentido a las primeras. Por eso dirá Ricoeur:

---

<sup>17</sup> El concepto “configurante” traduce en castellano el idéntico en el original francés “*configurante*” (*Ibid.*, I, p. 103). El *Diccionario de la Real Academia* al verbo configurar le atribuye el significado: “Dar determinada figura a una cosa”. Es claro que aquí no es una figura sensible o icónica, sino el modo de percibir la sucesión y la heterogeneidad por la propia conciencia.

“Al leer el final en el comienzo y el comienzo en el final, aprendemos también a leer el tiempo mismo al revés, como la recapitulación de las condiciones iniciales de un curso de acción en sus consecuencias finales”<sup>18</sup>.

Así pues, la narración literaria tiene “dimensión configurante” porque induce continuidad en lo episódico, propone un final a lo disperso y recapitula lo primero en lo último. Esto es, ofrece coherencia, orden y sentido transfiriendo a la propia vida humana la posibilidad de ser comprendida como una narración coherente, con fines y objetivos, en la que, desde el principio, todo cuenta, también el futuro que pesa sobre nuestra actualidad.

El efecto configurante de los textos narrativos tienen también aplicación colectiva para la vida social, en cuanto que los pueblos reciben de la narración motivaciones para valorar el legado de su pasado como la razón antecedente pero necesaria de su actualidad. La tradición podrá ser fragmentaria, plural, dispersa e incluso con momentos contradictorios entre sí, pero la propia historia de las literaturas de todos los países, es testimonio de que no es “transmisión inerte de un depósito ya muerto”, sino “transmisión viva capaz de reactivarse constantemente con el retorno a los momentos más creadores del hacer poético”. Esta actitud supone renunciar a enfrentar la tradición con la actualidad, puesto que la vida de los pueblos y su cultura son inseparables de sus raíces, de su pasado y de sus símbolos más tradicionales, que la literatura y el arte transmiten unitariamente como la más fecunda fuente de creatividad.

Esta valoración de la narración como síntesis coherente de lo heterogéneo, trae a primer plano la importancia de la literatura como mediación educativa para transmitir la comprensión de la disparidad cronológica, inseparable de la biografía de los seres humanos. Y, a su vez, proyecta su interés hacia la sociedad, en cuanto que la enseñanza de la

---

<sup>18</sup> *Tiempo y Narración*, I, o.c., p. 135.

literatura es una mediación para la cohesión social y la pervivencia de los intereses comunes, sin los cuales no puede esperarse una convivencia pacífica.

Complementando la función de la narración, es una certeza constatar que los cuentos que se escriben nos ayudan a comprender mejor nuestras propias biografías –su antes, su ahora y su porvenir– si contamos y narramos *por escrito* lo que nos ha ido pasando, lo que nos sucede y hacemos en el presente, y lo que proyectamos para el futuro. Esta objetivación por la escritura será más eficaz si se realiza como relato o narración, cuyo agente o personaje principal somos cada uno de nosotros, con sus objetivos, fines, motivaciones y circunstancias.

### *2.1.3. Los efectos pragmáticos del lenguaje literario*

La capacidad configurante del relato quedaría sólo en el campo teórico, si de ella no se derivasen motivaciones e impulsos para remodelar el campo de la práctica, esto es, de las conductas. Dicho en otros términos, la comprensión de un texto adquiere su plenitud, no sólo en su interpretación, sino en la aplicación real de su significado. O, lo que es lo mismo, de un texto se extrae su plenitud significativa mediante sus efectos pragmáticos, esto es, cuando produce cambios reales en el mundo. A esto llama Ricoeur mimesis III. Es una tercer mimesis o reconstrucción, en cuanto que, comprendidos los textos, todo lector tiene ante sí motivos suficientes para remodelarse a sí mismo, reordenar su mundo y sus situaciones, aplicando biográficamente el significado que ha comprendido en los textos. Como decíamos en el capítulo anterior, el lenguaje literario abre hacia lo que allí llamamos “un nuevo mundo”, que no sólo debe ser comprendido sino del que se deben extraer consecuencias aplicando su significado.

## 2.2. LIMITACIONES DE LA COMPRENSIÓN NARRATIVA

Que la comprensión de la trama narrativa induzca la comprensión de la biografía, tal analogía no puede llevar a la ilusión de que la ficción sustituya a la realidad, por varios motivos.

En primer lugar, lo literario no es suficiente para poner orden en la vida práctica y real. La lógica narrativa no supone consonancia en nuestras vidas que, con más frecuencia de la deseable, transitan de la incongruencia a la paradoja. Sería un falso consuelo o un engaño a nosotros mismos, esperar que en la literatura se encuentre solución a las contradicciones reales. Es esta una cautela importante para no esperar de la ficción lo que no puede ser más que consecuencia de la acción directa e inmediata de la voluntad y de la conducta personal.

En segundo lugar, no todo lo que adelantan los textos literarios recubre todo lo que una vida lleva consigo, desde sus momentos más lúcidos hasta los más turbios, que incluso el propio sujeto no alcanza con frecuencia a comprender plenamente. Cabe, en efecto, preguntarse hasta qué punto cada uno de nosotros tiene claro el desarrollo de su biografía, los motivos que le indujeron a esta o aquella acción, las circunstancias que determinaron sus elecciones y decisiones, los estímulos de su pensamiento y de sus sentimientos. En fin, incluso nos falta claridad para precisar por qué hemos escogido la vida que llevamos o por qué no hemos ido por otros caminos en nuestras elecciones más importantes. En gran medida, cada cual orienta su vida por circunstancias que no ha buscado, por episodios que no decidió, por acontecimientos sobrevenidos sin conocer sus causas o razones. Por todo eso debemos reconocer que la historia de cada vida, esto es, nuestra propia identidad biográfica, es tanto consecuencia de lo que podemos contar por haberlo comprendido, como de lo no podemos contar por no haberlo comprendido. A cada biografía subyace el entramado de historias reales contadas y no contadas.

En tercer lugar, si cada vida discurre entre lo inconsciente y lo consciente, nuestra *identidad* no podrá ser nunca adecuadamente alcanzada porque se configura de forma narrativa. Si volvemos la mirada hacia nosotros mismos, percibimos que en nuestra biografía se trenzan y entretajan multiplicidad de tiempos, de historias menores, digamos historietas o anécdotas, en las que otros han intervenido en circunstancias ajenas a nosotros mismos, pero que nos han afectado de lleno, sin posibilidad de haber hecho algo por

nuestra parte para evitarlas<sup>19</sup>. Y eso es así porque la identidad humana se va fraguando de forma “narrativa”, esto es, se va construyendo engarzando unitariamente la diversidad episódica de la biografía, en la que influye tanto la parte consciente de nuestra historia como todo aquello que en ella ha intervenido sin nuestra conciencia. Situación que Ricoeur sintetiza afirmando:

“...la historia de una vida procede desde historias no contadas e inhibidas hacia historias efectivas que el sujeto podría hacer suyas y considerarlas como constitutivas de su identidad personal. La búsqueda de esta identidad personal asegura la continuidad entre la historia potencial o incoativa y la historia expresa cuya responsabilidad asumimos”<sup>20</sup>.

Es importante señalar, por último, que la comprensión de una obra literaria lleva a descubrir también buena parte de ese fondo de historias no narradas, ocasionales o inconscientes. Con otras palabras: la literatura nos lleva a penetrar en zonas de nosotros mismos que no hubiésemos podido alcanzar sin la mediación poética. Pasiones, afectos, sentimientos, proyectos, ideales, expectativas y esperanzas no presentes en nuestra conciencia, van surgiendo al hilo de la influencia de la lectura.

### 2.3. LA IDENTIDAD NARRATIVA

De cuanto acabamos de decir podemos concluir que la identidad humana es narrativa, esto es, se configura como un relato en el que la diversidad de tiempos, episodios, situaciones, roles y personajes adquieren unidad y sentido coherente por medio de la trama que engarza y unifica toda la diversidad biográfica. Como en la narración, la identidad personal se desarrolla asociada a una temporalidad en la que pasado, presente y futuro se experimentan como unidad: lo que hicimos, lo que hacemos y lo que pensamos hacer, son

---

<sup>19</sup> Ricoeur cita en estos pasajes la obra de Wilhelm Schapp, *In Geschichten verstrickt*, Wiesbaden, 1976. Título que podría traducirse *Enredado en historias*. No conocemos traducción castellana.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 144.

sólo momentos distintos de una única temporalidad que nos pertenece y de la que debemos hacernos cargo.

De modo análogo a lo que sucede en la narración, cada persona va forjando su vida como una trama narrativa unitaria y coherente, puesto que, a pesar de tantos cambios y variaciones desplegados diacrónicamente, y por encima de los “personajes” que deba representar, cada ser humano sigue siendo *el mismo (ipse)* a lo largo de todas las etapas y fluctuaciones de su existencia. Pero que seamos *el mismo*, la misma persona, no quiere decir que seamos *lo mismo (idem)*, porque cada cual sabe que ha ido experimentando profundos cambios biológicos, psicológicos, afectivos, intelectivos, etc. ¿Quién no ha cambiado a lo largo de su vida? Mantener la identidad reclama responsabilidad ética para que, por encima de los cambios y mutaciones, no renunciemos a nuestro pasado, nos hagamos cargo de nuestra actualidad, y nos comprometamos con nuestro porvenir. A esta coherencia invita la comprensión de los relatos.

### 3. INTERPRETACIÓN Y APLICACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS

La naturaleza simbólica de los textos literarios solicita una metodología que guíe su interpretación. A este asunto, fundamental desde el punto de vista escolar y educativo, dedicamos este apartado cuyo objetivo es proponer criterios hermenéuticos que alcancen a deducir del texto significaciones que puedan ser aplicadas a una más amplia concepción del mundo, de los valores y de nosotros mismos<sup>21</sup>. En esa secuencia metodológica consiste la hermenéutica que proponemos, siguiendo las sugerencias de Ricoeur, sintetizadas por la obra de Maceiras que citamos a pie de página<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Para evitar confusiones, recordaremos que por hermenéutica entendemos las reglas o criterios para interpretar el significado de los textos.

<sup>22</sup> En este comentario me atengo a las referencias tomadas de varios capítulos del libro de M. Maceiras, *Metamorfosis del lenguaje*, o.c., quien, a su vez, se remite a Ricoeur, sobre todo a su obra *Du texte à l'action*, Seuil, Paris 1986. En la 2ª parte de esta obra, que citamos en su traducción castellana (FCE, Buenos Aires, 2001), de página 125 a 256, Ricoeur aborda de lleno los problemas de los que aquí sólo podemos hacernos eco. También de la obra que hemos venido citando de H. R. Jauss, *Experiencia estética y hermenéutica lite-*

### 3.1. RESPETO A LA ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA Y LITERARIA DE LOS TEXTOS

Para la hermenéutica, el primer paso en la interpretación de textos solicita que sea reconocida su literaridad. El texto es, en primer lugar, una obra objetiva independiente de su autor, de sus lectores e intérpretes. Como cualquier otro, todo texto es “un objeto literario”, con sus propios elementos compositivos, su estilo y sus peculiaridades semánticas<sup>23</sup>. Este paso por la “literaridad” solicita no dejar “el texto” y “su verdad” al arbitrio del lector/intérprete, porque éste debe contar siempre con los mecanismos y recursos de la estructura textual<sup>24</sup>. En nuestra propuesta, contrariamente a los postulados de la hermenéutica, el interés educativo debe focalizarse en la apropiación del texto por parte del educando, y no la interpretación de lo que el autor quiso decir, y sí en lo que el texto le quiere decir al lector-educando. Precizando tal propósito apuntamos los siguiente corolarios para su aplicación escolar.

a. *Objetividad de la escritura.* Los textos y las obras literarias se nos presentan como un cuadro o una pieza musical. En ellos se ofrece un ámbito de sentido propio, que en las obras literarias está sedimentado por la escritura. Pasa así a tener importancia primordial la acción de leer, porque en él se enfrenta el sentido objetivo de lo escrito con el acto subjetivo de sus lectores. En consecuencia, la lectura no puede ser entendida como un diálogo, en el que los interlocutores puedan ir acordando significaciones, sino que el texto ofrece la suya, que es inmutable. Esto justifica nuestras referencias a la escritura y a la lectura en el apartado siguiente.

b. *Los géneros literarios.* Como elemento esencial, todo texto tiene un género literario específico que condiciona la propia intencionalidad significativa. Esta no se genera del mismo modo en la novela, en el ensayo, en la obra teatral o en el poema. Ni es lo mis-

---

*ria*, o.c., de cuyos primeros capítulos se deduce es concepción más objetiva del texto.

<sup>23</sup> Este respeto a la objetividad del texto es una lección que Ricoeur reconoce al estructuralismo lingüístico, caracterizado por la concepción del lenguaje y de los textos como sistemas o estructuras autónomas cuya significación se deriva de sus relaciones internas: relación de significante a significado, de signo a signo, de sintagma a sintagma.

<sup>24</sup> Ricoeur, P., *Del texto a la acción*, o.c., p. 199.



mo el género literario de la descripción de un paisaje idílico, que el relato de su destrucción por un incendio. Es tradicional la distinción de los géneros literarios, atribuyendo a cada uno de ellos especial adecuación para expresar distintas situaciones reales. En este sentido, el drama es más propicio que el poema para expresar un conflicto. Y para transmitir la belleza sensible de un paisaje parece adecuada la descripción, así como un poema puede expresar de modo más cabal los sentimientos que experimentamos con su contemplación.

c. *La variedad de estilos*. No hay texto que no tenga un estilo peculiar, por el que se introducen recursos y mecanismos expresivos singulares: estilos directos, alegóricos, figurativos, sentimentales, emotivos, fantásticos, etc. que el intérprete debe reconocer y analizar. Tanto o más importante que el género, el estilo marca profundamente sus efectos, puesto que:

“Se entiende por *estilo* como un subrayado, énfasis, (de naturaleza expresiva, afectiva o estética) que se añade a la información transmitida por la estructura lingüística, sin alteración del sentido... En definitiva, esto significa que el lenguaje expresa y que el estilo pone de relieve...”<sup>25</sup>.

### 3.2. LA DOBLE REFERENCIA DEL SIMBOLISMO LITERARIO:

#### “EL MUNDO DEL TEXTO”

La reivindicación del valor originario de la estructura textual es una indudable cautela metodológica que debe ser respetada para no convertir los textos en simples pretextos para la creatividad del lector. Ahora bien, por su propia naturaleza los textos literarios tienen referencias directas, perceptibles a primera vistas, y otras indirectas o simbólicas que requieren su interpretación. Por *referencia* se entiende el objeto real o cosa designada por una palabra o enunciado. La referencia directa de la palabra libro es cualquiera de estos objetos sobre los que estoy trabajando. Y la referencia directa del enunciado “estoy en

---

<sup>25</sup> Riffaterre, M., “Criterios para el análisis del estilo”, en Rainer Warning (Ed), *Estética de la recepción*, Visor, Madrid, 1989, p. 91.

Santo Domingo” es la designación espacial de mi persona. Pero la palabra *libro* puede también tener una referencia indirecta si digo, por ejemplo, “el libro es el alimento de la inteligencia”. Y “estoy en Santo Domingo” puede expresar, según los contextos, que hace calor, que convivo en un conjunto artístico magnífico, etc. Toda obra literaria tiene también referencias directas e indirectas, se caracteriza fundamentalmente precisamente por reduplicar las referencias<sup>26</sup>. La referencia directa del cuento de Juan Bosch, *La Noche buena de Encarnación Mendoza*, es la serie de episodios desventurados, al fin trágicos, en los que se ve envuelta la persona protagonista<sup>27</sup>. Pero la narración remite a otras referencias indirectas o simbólicas, como son la cualidad moral del personaje, la irracionalidad del poder que lo persigue, la paradoja de su muerte, los sentimientos familiares, el simbolismo de la Navidad, la influencia del paisaje, etc. La referencia primera abre hacia una referencia segunda de naturaleza no descriptiva, como son las condiciones sociales, psicológicas, espirituales, familiares, los valores éticos y sociales, en que se desenvolvió la vida y muerte del personaje.

Como en ésta que citamos, cualquier otra narración u obra literaria, si en primera instancia describe o narra hechos, al mismo tiempo propone una “redescripción” o “relectura”, en cuanto que lleva implícito todo un mundo, distinto al narrado o descrito, que es el mundo de los sentimientos, de los valores morales, de las emociones humanas, de la significación psicológica de los afectos, de la irracionalidad del mal y del poder, del valor del amor, de la benevolencia, de la amistad, etc., etc. Es todo un mundo simbolizado que, siendo referencia indirecta, no tiene menos realidad, ni menos rango ontológico, que el de los hechos, lugares y personajes reales, descritos por el texto. Mejor dicho, esta referencia indirecta o simbólica es más real en virtud de su densidad psicológica, moral, espiritual, sociológica y política.

---

<sup>26</sup> Nos atenemos en nuestro comentario al punto de vista expuesto por M. Maceiras, *Metamorfosis del Lenguaje*, o.c. pp. 253 y ss.

<sup>27</sup> Bosch, J., *Cuentos más que completos*, Alfaguara, Madrid, 2001. El cuento que citamos (pp. 185-193) es la narración de la trágica muerte del prófugo Encarnación Mendoza, cuya huida albergaba el único propósito de ver colmada su ilusión de celebrar la Noche Buena con su familia.

El lenguaje usual y directo se queda siempre corto para aproximar a ese mundo de realidades no nombradas directamente, pero intuitas a través de la textura simbólica del texto. En este sentido, el lenguaje poético no sólo “redescribe” lo que pasa, sino que “preanuncia” lo que quisiéramos ver realizado, o intuimos tras la referencia primera. Todo texto simbólico ofrece un “nuevo mundo”, sea o no posible, pero en todo caso deseable, intuito o presumible. Es lo que Ricoeur confirma con notable contundencia:

“Lo que el discurso poético aporta al lenguaje es un mundo pre-objetivo en el que nos encontramos ya desde el nacimiento, pero también en el que proyectamos nuestros posibles más propios. Es necesario, pues, destruir el reino del objeto, para dejar ser y manifestarse nuestra pertenencia primordial a un mundo que habitamos, que nos precede y al tiempo recibe la huella de nuestras obras. En una palabra, es preciso restituir a la hermosa palabra “invención” su propio sentido desdoblado, que implica a la vez descubrir y crear”<sup>28</sup>.

Esas realidades no adecuadamente alcanzables por el lenguaje usual y directo, es precisamente todo cuanto tenemos de más específicamente humano: el mundo de la afectividad, de los sentimientos, de la espiritualidad, de los valores morales, que sustraen la vida cotidiana de la estrechez de las necesidades, para encararla con horizontes existenciales más amplios que los circunscritos por el uso utilitario de la palabra.

Esta convicción no supone afirmar que el poeta huya de la realidad, sino que la amplía, la trasciende, la hace más fructífera y habitable porque ensancha sus contornos. Por eso las literaturas han contribuido, con indudable eficacia, al progreso de las formas de vida haciéndolas más humanas, desde la antigüedad. Las propias ciencias experimentales, orientadas a conocer la naturaleza, se vieron siempre estimuladas por la imaginación poética, sobre todo por las creaciones literarias que, como señala Ricoeur, cumplen con el noble propósito de descubrir lo desconocido y de crear lo que no existe.

---

<sup>28</sup> Ricoeur, P., *La metáfora viva*, Cristiandad, Madrid, 1990, p. 413.

Podemos decir, en consecuencia, que toda obra literaria expresa un *mundo*, esto es, formas específicas y peculiares de ver, pensar, obrar y vivir. Si recurrimos a los ejemplos, en los relatos de los mitos taínos que recoge fray Ramón Pané se expresa aquel mundo primitivo, mágico y animista. Del mismo modo, en la *Iliada* está manifiesto otro mundo, muy distante del anterior. Y mundo muy distinto es de *El Quijote*, o el de *La Nochebuena de Encarnación Mendoza*. En estos ejemplos, como en toda la literatura que leemos, el mundo que se nos ofrece no es nuestro mundo, sino uno nuevo. Y no hay texto poético sin oferta de mundo, incluso en la literatura que narra perversiones y oprobio, como pueda ser *La fiesta del chivo* de Vargas Llosa. También en este texto narrativo se ofrece un mundo contra el que tropieza el lector para rechazarlo en su integridad.

La fijación por la escritura, confiere a la literatura carácter en cierto modo intemporal, de tal modo que los textos más antiguos nos siguen interpelando, no por antiguos, sino por la propuesta de mundo que han fijado por escrito. Desde los textos mesopotámicos, egipcios, indoeuropeos, precolombinos, en fin, toda la literatura sigue siendo reducto inacabable de sentidos con plena vigencia actual, sea por su adecuación, sea por su capacidad de contraste, de crítica o contradicción con nuestros modos actuales de pensar y obrar. Eso quiere decir que las expectativas humanas se desarrollaron y seguirán alcanzando fines y metas que habrían sido inalcanzables sin las artes, en particular sin la literatura. Lo que de modo elocuente, en relación con las ciencias, se recapitula en la siguiente convicción de Max Black:

“Todas las empresas intelectuales, por diversos que sean sus métodos y finalidades, descansan firmemente en el ejercicio de imaginación..., de modo que es posible que las personas interesadas en excavar los supuestos previos y los arquetipos científicos tengan algo que aprender de la industria de los críticos literarios”<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Citado por M. Maceiras en *La experiencia como argumento*, Síntesis, Madrid, 2007, p. 65.

Esta convicción, procedente del campo de la metodología científica, confirma la función que, con Ricoeur, calificamos de “configurante” de los textos literarios. Es en ellos donde la imaginación se muestra, no sólo reproductora, sino creadora, en el sentido que le atribuía Bachelard, al que aludimos en capítulos anteriores. Nada hay en el progreso humano, concluye Max Black, que no sea “un asunto de la imaginación”, que la literatura y los textos poéticos cultivan y ponen en ejercicio en cada una de sus obras.

### 3.3. LA INTERPRETACIÓN COMO CONFRONTACIÓN DE HORIZONTES

La explicación estructural y el reconocimiento del “mundo del texto”, son el paso previo para sacar a luz los significados con el propósito de aplicarlos a nuestra experiencia y nuestra vida real. Interpretar, en consecuencia, supone sacar a luz las posibilidades referenciales abiertas por el texto, haciendo diáfano su mundo: sus referencias directas, pero sobre todo las indirectas, esto es, las no dichas pero traslúcidas a través de su significación literal. La interpretación buscará *la confrontación de los dos horizontes*: el horizonte de mundo del texto y el horizonte de mundo de su intérprete. Y decimos confrontación y *no fusión*, como pide Gadamer<sup>30</sup>, porque si no hay razones para que el lector renuncie a su propio horizonte de mundo, la interpretación pide que lo enfrente con los modos de entender el mundo de los textos. En consecuencia, interpretar equivale a desvelar todo su mundo, no para reproducirlo, sino para tomarlo como reactivo frente a nuestras propias certezas, esto es, para encararlo con nuestro propio modo de ver y hacer las cosas. “Aplicar y “apropiar” el significado lingüístico de los textos literarios, por tanto, equivale a tomarlos como contrapartida de nuestra comprensión existencial, de nuestros valores, de nuestras concepciones comunes.

Con esta actitud se justifica la afirmación de que los textos son mediación privilegiada para la comprensión y modificación del propio yo. Las interpretaciones ponen en en-

---

<sup>30</sup> Gadamer, H.G., *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 377. Gadamer hace consistir la interpretación en una “fusión de horizontes”, el del texto y el del intérprete. Nosotros preferimos hablar de *confrontación*, porque todo texto es una alternativa que se enfrenta a la del lector/intérprete, con él puede o no coincidir.

tredicho las certezas del lector/intérprete y lo encaran con nuevas posibilidades. Es lo que Ricoeur confirma con lucidez en la larga cita, que reproducimos porque en ella se encuentra la síntesis de todos los propósitos de nuestra tesis:

“...la apropiación tiene frente a sí lo que... yo llamo *el mundo de la obra*. Lo que finalmente me apropio es una proposición de mundo, que no está *detrás* del texto, como si fuera una intención oculta, sino *delante* de él, como lo que la obra desarrolla, descubre, revela. A partir de esto, comprender es *comprenderse ante el texto*. No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto, que sería la proposición de existencia que responde de la manera más apropiada a la proposición de mundo. La comprensión es, entonces, todo lo contrario de una constitución cuya clave estaría en posesión del sujeto. Con respecto a esto sería más justo decir que el *yo* es constituido por la *cosa* del texto.

Sin duda, hay que ir más lejos aún: de la misma manera que el mundo del texto sólo es real porque es ficticio, es necesario decir que la subjetividad del lector sólo aparece cuando se la pone en suspenso, cuando es irrealizada, potencializada, del mismo modo que el mundo mismo que el texto despliega. Dicho de otra manera, si la ficción es una dimensión fundamental de la referencia del texto, también es una dimensión fundamental de la subjetividad del lector. Como lector, yo me encuentro perdiéndome. La lectura me introduce en las variaciones imaginativas del *ego*. La metamorfosis del mundo, según el juego, es también la metamorfosis lúdica del *ego*”<sup>31</sup>.

El sentido textualizado es, pues, espacio significativo hacia nuevas posibilidades, lo que supone que el estado actual de nuestro yo, lo que actualmente somos, no es la única manera de ser, de estar y actuar en el mundo. Nuestro modo de ser y nuestros valores son en cierto modo ficticios, no del todo reales, en cuanto que tienen por delante las posibilidades que ofrece el texto, todavía no realizadas. Por eso la literatura de ficción no es una invención sin consecuencias, sino invitación a la apertura incesante de la imaginación

---

<sup>31</sup> Ricoeur, P., *Del texto a la Acción*, FCE, Buenos Aires, 2001, pp. 109-110.

teórica y de la acción práctica. No en vano Walter Benjamin decía que los textos más imaginativos son los más revolucionarios<sup>32</sup>.

Admitir la inagotable herencia de la textualidad, otorga a la literatura un lugar de privilegio por su función humanizadora, en particular por su aptitud para la configuración y transmisión de valores cada vez más humanos. Sin literatura, la filogénesis de la especie no habría ido más allá de sus primeros pasos. Y aunque a su progreso y mutaciones han contribuido todas las artes, no cabe duda que la literatura es la que seguirá desempeñando un papel capital en el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades humanas, a pesar de la invasión universal de la imagen.

#### 4. EL TEXTO COMO ACONTECIMIENTO:

##### FENOMENOLOGÍA DE LA LECTURA Y GRAMATOLOGÍA

La siguiente argumentación, por una parte, es consecuencia de cuanto acabamos de decir. Por otra, constituye la condición metodológica para que el significado de los textos sea reactualizable a través de interpretaciones siempre renovables, no limitadas ni por las intenciones de su autor, ni por lo que entendieron sus primeros lectores u oyentes. Veremos esto a través de dos orientaciones, en parte complementarias: la *Fenomenología de la lectura* de W. Iser, y la *Gramatología* de J. Derrida. De cada una de estas perspectivas se derivan notables consecuencias que afectan al modo de leer e interpretar los textos literarios, lo que toca de lleno las preocupaciones pedagógicas en la enseñanza de la Literatura.

##### 4.1. FENOMENOLOGÍA DE LA LECTURA:

###### EL TEXTO COMO ACONTECIMIENTO

Las ideas de Wolfgang Iser, sobre todo su libro *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, publicado en 1976, ofrecen precisiones metodológicas que completan las que hemos comen-

---

<sup>32</sup> Cf. el capítulo “El simbolismo y su significación”, en M. Maceiras, *Metamorfosis del lenguaje*, o.c., pp. 283-345.

tado de Ricoeur, a nuestro juicio muy prácticas, sobre todo para encaminar la práctica escolar de los textos<sup>33</sup>.

Iser parte de la idea según la cual el lector forma parte de la significación del texto, de acuerdo con la llamada “estética de la recepción”, que confirma la convicción fenomenológica según la cual las experiencias, sobre todo las más profundas, generan vivencias. Como hemos comentado en nuestro primer capítulo, (I, 5.2) la vivencia es una experiencia interiorizada, que entra a formar parte de nuestro yo. La vivencia, por tanto, es de naturaleza subjetiva, algo que sucede ya en la conciencia, no en nuestro exterior. Pues bien, para Iser, la lectura de un texto literario es una experiencia que tiene rango de *acontecimiento*, como pueda tenerlo el encuentro con una persona querida a la que no veíamos hace tiempo, o cualquier otro suceso grato o desagradable que nos afecte. Si todo acontecimiento con implicaciones afectivas y emotivas no nos deja indiferentes, otro tanto sucede al lector cuando lee e interpreta con atención un texto literario significativo.

El texto y su lector se ven en una situación de mutua interacción porque no hay texto literario que no lleve consigo un mensaje al que el lector no puede sentirse ajeno, le guste o no lo que lee:

“Una teoría de los textos literarios evidentemente ya no es capaz de prosperar sin la inclusión del lector. Pero esto significa que el lector ha avanzado a ser la “referencia sistemática” de aquellos textos que cobran su pleno sentido sólo en los procesos de reelaboración que ellos mismos han ocasionado. (...) Consecuentemente, todo texto literario tiene preparada una determinada oferta de roles para sus posibles receptores”<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Iser y Derrida heredan todo un ambiente que se desarrolla, sobre todo en Francia, centrado en el interés por los efectos antropológicos, sociales e incluso políticos, del lenguaje. Buen ejemplo de ello es la llamada *Nouvel Critique*, con gran influencia también en Estados Unidos.

<sup>34</sup> Iser, W., *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Taurus, Madrid, 1987, p. 64.



El texto “ocasiona” efectos, “ofrece roles” que deben conducir a su reelaboración práctica por el lector. La lectura, por tanto, si en primer lugar es un acontecimiento, en segundo lugar, solicita que el lector responda a la innovación que las vivencias de los propios textos han ocasionado. Iser acentúa esa interacción solicitando la respuesta del lector, al insistir en el matiz fenomenológico según el cual toda vivencia es una novedad y, por tanto, una variación en la interioridad del sujeto. Nadie, en efecto, es lo mismo antes o después del encuentro no esperado con un ser querido, ausente desde hace años. Ni ninguno de nosotros sigue en el mismo estado de ánimo si es bien o mal tratado por quienes le son próximos. Del mismo modo, las perspectivas que ofrece el texto, ponen en entredicho las valoraciones, ideas y proyectos que el lector tenía antes del encuentro con él. Eso quiere decir que el texto es un espacio dinamizador, activo o activista, en cuanto que dispone para la renovación y el cambio.

La lectura, como ya hemos adelantado con Ricoeur, buscará la confrontación entre las perspectivas del texto y las del lector. Ahora bien, para salvaguardar su productividad significativa, debemos admitir que ningún texto está llamado a persuadir sobre la validez de un significado concreto. El texto es siempre una reserva de significados no explícitos, un espacio abierto a posibles lecturas, de cada una de las cuales se derivarán vivencias diferentes en sus lectores. Esto supone, tal como pedía Merleau-Ponty, que texto y lector se sometan a una “irritación” mutua, en cuanto que ambos no están llamados a coincidir en una visión única de las cosas, por más que la lectura sea “un emparejamiento entre los cuerpos gloriosos e impalpables de mi palabra y la del autor”. Eso no implica coincidencia, porque leer equivale a vernos arrojados “a la intención significativa de otro por encima de nuestros propios pensamientos”<sup>35</sup>. Por eso la lectura es un acontecimiento que no sugiere renuncia, sino enfrentamiento.

En este proceso de irritación o enfrentamiento, en fin, de interacción por la lectura, lo familiar y propio del lector se desfamiliariza, esto es, se hace más inseguro. Y, a su vez,

---

<sup>35</sup> Merleau-Ponty, M., *La prosa del mundo*, o.c., p. 39

lo concreto se trueca en un elemento más de la fabulación porque los seres y cosas reales presentes desempeñan papeles simbólicos que remiten a significados o sentidos ausentes. Si volvemos a nuestros ejemplos, la persona singular llamada Encarnación Mendoza, se trueca en símbolo de la fabulación narrativa que remite a los sentidos psicológicos, morales, sociales y políticos, no formulados en la narración *La Nochebuena de Encarnación Mendoza*.

La lectura, pues, no busca la coincidencia con el texto o su autor, ni parte de la voluntad de aceptar lo que en él se diga, sino más bien de la presunción del desacuerdo y la disidencia. Será la marcha de la lectura la que marcará los hitos de las convergencias o divergencias. Con palabras de Iser:

“Es solamente a medida que leo cuando yo me torno en el ser cuyas creencias deben coincidir con las del autor. Aparte de mis creencias y prácticas reales, debo subordinar mi mente y mi corazón al libro si quiero disfrutarlo del todo. El autor crea una imagen de sí mismo y otra imagen de su lector: forma a su lector, forma a su segundo ego y la lectura más afortunada es aquella en donde los seres creados, autor y lector, pueden hallar un acuerdo completo”<sup>36</sup>.

El texto, por tanto, va regulando nuestra propia experiencia, nos va implicando o complicando, no tanto intelectual cuando afectiva y emotivamente: “debo subordinar mi mente y mi corazón”, en el compromiso con el texto. Pero no está dicho que eso sea así porque la interacción puede llevar más al desacuerdo que a la connivencia entre texto y lector.

En la lectura, como en todo acontecimiento, no todo es explícito y diáfano. Del mismo modo, en los textos hay cosas dichas, explícitas, pero también silencios implícitos, asuntos y temas no formulados. En términos lingüísticos, en todo texto aparecen signifi-

---

<sup>36</sup> *El acto de leer*, o.c., p. 67. Iser cita aquí a Wayne C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, 1963.

cados *connotados* y se sugieren otros *denotados*, esto es, presumibles a partir de las connotaciones inmediatas. Es éste un aspecto con grandes consecuencias educativo didácticas, porque abordar un texto, comentarlo e interpretarlo, supone sacar a luz también aquello que en él no se dice pero se preanuncia. En *Dos pesos de agua* de J. Bosch, por ejemplo, nada se dice de la distinción entre religión y magia, pero una interpretación interactiva del texto requiere no pasar por alto este asunto que es el que motiva la narración.

Como no todo está dicho explícitamente en ningún texto, toda lectura conlleva también la indeterminación que origina múltiples posibilidades comunicativas. Eso equivale a elevar la negatividad, esto es, lo no dicho, lo informulado e implícito, a génesis y presagio de significaciones. Todos tenemos, en efecto, la experiencia de que la lectura atenta va suscitando datos no dichos pero necesarios para comprender lo que expresamente se dice. Y si se trata de personajes, cada uno de ellos tiene detrás de sí una historia no contada, pero presumida, del mismo modo que todo acontecimiento narrado tiene un contexto más amplio que el lector/intérprete debe adivinar o reconstruir. Se puede, por tanto, concluir:

“Espacios vacíos y negaciones operan una densificación particular de los textos de ficción, en cuanto que, mediante espacios en blanco y supresiones, casi todas las formulaciones del texto se refieren a un horizonte no formulado. De ello se sigue que el texto formulado es doblado por lo no formulado. Este doblaje lo designamos como la negatividad de los textos de ficción...”<sup>37</sup>.

Con esta valoración positiva de lo negativo y lo no dicho, volvemos a recordar a Merleau-Ponty cuando afirma que la falta de un signo es en sí misma un signo: la ausencia de signo es ya significativa, aunque suponga una renuncia a referirse expresamente a cosas concretas. Ahora bien, esta productividad de lo ausente, supone que toda lectura abra un espacio de indeterminación, de expectativas y sospechas que, en todo caso, irán apareciendo por la implicación del lector.

---

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 341.

Pero esa efectividad de los textos no son fruto espontáneo, sino que debe ser fomentada buscando el terreno común que incluya al texto y a su lector. Terreno común que, desde el punto de vista lingüístico, está constituido por los códigos espontáneos, comunes y usuales propios de una determinada comunidad lingüística. Pero, desde el punto de vista práctico, está conformado por el sustrato ético de costumbres, valores, formas de vida, proyectos, etc. que el lector está llamado a esclarecer para hacer productivo el efecto de los textos. El lector está llamado a desvelar esos “esquemas” básicos que él mismo debe desprogramar con el fin de obtener por la lectura un potencial de significaciones.

Para que una lectura sea productiva, el lector debe activar su propia experiencia, sus modos de ver y entender el mundo, sus preocupaciones e inquietudes, sus proyectos, ilusiones, esperanzas y afectos. Será a partir de este mundo ya vivido, ya programado en cada lector, cuanto el texto aparece como un acontecimiento que ofrece expectativas no programadas que nos quedan por vivir. En consecuencia, para que el texto sea realmente fructífero, el lector debe volver sobre sí mismo y analizar su propia experiencia práctica: su situación, las condiciones de su mundo, sus propias complejidades psicológicas, sus vacilaciones morales, etc. El texto será tanto más sugerente cuanto más amplia sea la experiencia, los puntos de vista y los problemas desde los que el lector lo aborda.

#### 4.2. LA GRAMATOLOGÍA DE DERRIDA:

##### EL TEXTO COMO ESPACIO PARA NUEVOS SENTIDOS

Para Jacques Derrida, la escritura ha ocupado un papel secundario en las tradiciones literarias y filosóficas, al ser valorada sólo como significante accidental de lo que se consideró siempre fundamental en todo escrito: el significado<sup>38</sup>. En consecuencia, la atención se orientó tradicionalmente a la interpretación del significado, del *logos* o lo dicho en lo escrito, sin atender al valor de la escritura misma. Esa fue la manera de abordar los textos en la tradición occidental que, por eso, puede ser calificada de “logocéntrica”.

---

<sup>38</sup> *Gramatología* procede del griego “*gramma*” que significa letra, signo escrito, señal visible. Con tal concepto Derrida adelanta ya que, para él, la escritura como conjunto de significantes es lo que merece atención, no el sentido que en ella se pueda expresar. Derrida, J., *De la Gramatología*, Siglo XXI, México, 1971.

Con pocas variantes, el logocentrismo fue reiterativo en afirmar que el lenguaje es expresión o manifestación de algún atributo del sujeto: del alma en Platón, del entendimiento en Aristóteles, de la razón en Hegel, de la conciencia en Husserl. En fin, toda la filosofía occidental postergó el valor del lenguaje en sí mismo, haciendo de él un instrumento subsidiario de la subjetividad. Frente a esa tradición, tan antigua como actual, se trata ahora de conceder valor originario a la escritura, a los significantes, desvinculándola de su función puramente subsidiaria respecto al *logos* o significado y al sujeto del propio lenguaje.

Con una nueva mentalidad, se trata ahora de valorar la escritura como escritura, como textura gramatológica, esto es, como complejo de signos visibles, que se presenta ante el lector como un ámbito que tiene por sí mismo capacidad para producir significado, con independencia de cualquier sentido previamente establecido por su autor o por los intérpretes anteriores. Como un cuadro o una estatua, la escritura tiene entidad propia para que quien se aproxime a ella pueda recibir su influencia. En este sentido, todo texto escrito aparece como un campo de fuerzas o cargas cuyas diferencias (*différence-s*) producen el efecto de la “diferancia” (*différance*)<sup>39</sup>. Con este neologismo Derrida quiere expresar que el texto es un ámbito cargado de posibles significados, que irán aflorando o descargando mediante las conexiones que con él se establezcan. Conexiones que son los actos lectores. Todo texto, en consecuencia, es productor de infinitos significados, en cuanto que las “conexiones” o lecturas pueden ser siempre nuevas y renovables desde perspectivas distintas. Se trata, pues, de “deconstruir” o prescindir del significado original, para reconstruir uno nuevo mediante cada acto de lectura. Los textos no tienen, pues, significados fijos, estables que haya que interpretar, como en la hermenéutica. La gramatología procede, pues, con una intención antihermenéutica, en cuanto que no se propone interpretar el significado, sino generarlo.

---

<sup>39</sup> Derrida distingue, en francés, entre *différance*, con a, y *différence*, con e, que es lo correcto en francés. El concepto *différance* (diferancia) quiere expresar el efecto general que se produce en todo texto, a parir de la diferencias entre signos. Sería el análogo del concepto energético *imperancia*.

Como sucede en la mímica, en la que sentido y signo son indisociables, del mismo modo el significado se crea cada vez y en contemporaneidad con el acto de leer. Con lo cual, las estrategias lectoras forman parte de la significación. Ahora bien, es necesario que el lector tenga voluntad de establecer esa conexión con el juego de los significantes textuales. A partir de esta voluntad, el texto se convierte en pretexto para nuevas y renovadas significaciones, como aclara el propio Derrida:

“El espesor del texto se abre así sobre el más-allá de un todo, la nada o el absoluto exterior. Por lo que su profundidad resulta a la vez nula e infinita. Infinita porque cada capa abriga otra. La lectura se parece entonces a esas radiografías que descubren, bajo la epidermis de la última pintura, otro cuadro escondido: del mismo pintor o de otro pintor, poco importa, que habría, a falta de materiales, o por buscar un nuevo efecto, utilizado la sustancia de una antigua tela o conservando el fragmento de un primer esbozo. Y bajo ésta otra, etc.”<sup>40</sup>.

El texto, pues, no expresa nada por sí mismo, porque su sentido está abierto al “más-allá” que es puramente exterior, en cuanto que proviene de las condiciones del lector, de sus experiencia e intenciones. Y cada lectura, como la radiografía del cuadro, no hace sino suscitar otras.

Estas ideas de Derrida no dejan de ser fecundas, para revalorizar la acción de leer, si bien dejan el significado a expensas del lector. Y cada acto de lectura, no es indisociable de la experiencia subjetiva de quien lee, de tal modo que en él influyen las circunstancias ambientales, históricas y, sobre todo, las disposiciones psicológicas, conscientes e inconscientes del propio lector. Incluso un mismo lector puede deducir significaciones distintas de un mismo texto, en dependencia de sus estados emocionales, de su situación intelectual, psicológica, afectiva, etc. Esta carga de responsabilidad sobre el lector, trae a primer plano dos consecuencias de notable calado.

---

<sup>40</sup> Derrida, J., *La diseminación*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1975, p. 536

En primer lugar, la importancia del estilo, ya que no todos los estilos suscitan lecturas igualmente fecundadas para establecer la conexión con la voluntad de significado del lector. Unos textos son más propicios que otros. Por esta razón la gramatología ha suscitado gran interés en los medios literarios, sobre todo norteamericanos, porque al mismo tiempo que invita a leer obras con estilos sugerentes, es también una motivación para escribir bien, y hacerlo con auténtica “voluntad de estilo”, si pretendemos que nuestros escritos susciten interés y sean dignos de lecturas renovadas.

En segundo lugar, la gramatología llama la atención sobre la importancia de enseñar a leer con la intención de generar sentido y significado. El lector debe acceder al texto con disposición propicia para establecer conexión con él. Y eso exige formación lectora para evitar la neutralidad y el desinterés, a partir de los cuales ningún texto dice nada. Labor sobremanera importante en las etapas educativas en las que se debe enseñar a leer con voluntad de “conectarse” con los textos. Para ello es necesario que el lector reactive y traiga ante sí sus pequeños o grandes problemas, los de los demás, los de su mundo, con sus deseos y expectativas. Se percatará entonces de que la conexión con los textos le ofrece alternativas y significados inesperados.

#### *4.2.1. Corolarios.*

Los corolarios de las ideas de Iser y Derrida nos parecen muy fecundos para la práctica educativa basada en la enseñanza de la Literatura, si bien con dos precisiones.

- En primer lugar, la gramatología de Derrida no puede pasar por alto que todo texto tiene una estructura lingüística que debe ser respetada y explicada, esto es, analizada como primer paso para que su interpretación no se convierta en una pura y simple elucubración o creación del lector. Eso obliga al comentario de textos bien matizado y dominado por el análisis gramatical y literario, con respeto a la forma en que los textos están articulados, a su género y estilo. Es lo que hemos matizado en el apartado anterior.

- En segundo lugar, fijándonos en Iser, la interpretación y comprensión de los textos debe tener en cuenta que todo texto es más o menos significativo a partir del horizonte de expectativa implícito al contexto vital –espiritual, psicológico, social, político– en el que se muevan los lectores. Por esta razón, si recurrimos a un ejemplo universalmente conocido, parece acertado afirmar que:

“*El Quijote* tuvo eficacia significativa no sólo porque sus lectores conocían las novelas de caballería, sino porque, más o menos conscientemente, esperaban un horizonte social e histórico con mayores y mejores ideales que aquellos que les tocaba vivir. Eso supone, sin idealismos, que la comprensión de los textos guarda relación con la conciencia que el lector tiene de sí mismo, de la comunidad o sociedad a la que pertenece e incluso del horizonte de humanidad para él deseable. Tales expectativas, con frecuencia radicadas en ámbitos poco precisos de la conciencia individual o colectiva, por una parte afloran con la lectura y, por otra, son los elementos vividos que acrecientan la capacidad significativa de los textos”<sup>41</sup>.

En estas palabras vemos sintetizada la función fundamental de la literatura. Sus propósitos y objetivos no puede confinarse únicamente en los del “arte por el arte”. Todo escritor, si ha pasado a la posteridad y es digno de ser leído, ha sido porque sus obras se involucran con las expectativas, más o menos reales o imaginarias, de la sociedad o incluso de la humanidad. En este sentido, los cuentos de Juan Bosch, entre ellos *La Nochebuena de Encarnación Mendoza*, al que hemos venido aludiendo, tienen profunda repercusión en la sociedad dominicana actual porque su narración enreda al lector en un horizonte de mejores expectativas sociales, de formas de vida más dignas, con la exigencia de un ejercicio más equitativo de la autoridad y la justicia. Todo eso no está formulado en la narración, sin embargo es el sustrato de deseos y expectativas morales y sociales sobre las que discurre el relato.

---

<sup>41</sup> Maceiras, M., *Metamorfosis del lenguaje*, o.c., p. 362.



## 5. LEGITIMACIÓN SIMBÓLICA

### DE ROLES E INSTITUCIONES

Recapitulando ideas anteriores, finalizamos este capítulo con una perspectiva más sociológica, que analizamos desde dos puntos de vista: el de la antropología estructural de Lévi-Strauss y el de la sociología reflexiva de Berger y Luckmann.

#### 5.1. EL SIMBOLISMO MÍTICO

##### COMO LEGITIMADOR DE ROLES SOCIALES

Figura eminente dentro del ámbito científico del siglo XX, Claude Lévi-Strauss es bien conocido por la extensión de los métodos de la fonología y de lingüística estructural al campo de la antropología. Su trabajo programático, titulado *Langage et parenté*<sup>42</sup>, deja clara la herencia lingüística de su metodología antropológica. Más allá de la herencia lingüística, fundamentalmente metodológica, para los propósitos de nuestra investigación tiene más interés su tesis según la cual el lenguaje es el ámbito en el que se ordena y estructura la propia experiencia humana. Ello supone hacer del lenguaje una poderosa fuente de socialización.

En los primeros capítulos de su obra *El Pensamiento salvaje*, analiza la lógica por la que se mueve el pensamiento primitivo, que no es menos rigurosa que la civilizada, pero se diferencia de ésta en que es “una lógica de lo concreto”, en la que cada término o signo responde a una realidad individual. De este modo, el pensamiento salvaje no actúa como el de un técnico, ingeniero o arquitecto, que diseña sus obras y construye las piezas para los fines que se propone, sino como el de un *bricoleur* o artesano, que construye y arregla las cosas con piezas de desecho, procedentes de otros utensilios que le vienen a la mano<sup>43</sup>. Por ejemplo, se vale de una pata de madera de una mesa rota para hacer una palanca o tallar una estatuilla. Y con un trozo de chatarra hace un apaño en el automóvil, o arregla

---

<sup>42</sup> Lévi-Strauss, C., *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1968, pp. 37-110.

<sup>43</sup> El galicismo *bricoleur* se mantiene en la traducción española. A nosotros nos parece adecuado traducirlo por *artesano* en la acepción del *Diccionario de la RAE*: “Modernamente se distingue con este nombre al que hace por su cuenta objetos de uso doméstico imprimiéndoles un sello personal, a diferencia del obrero fabril”. El término “modernamente” parece aludir al uso frecuente en español de *bricoleur*, *bricolaje*, que la Academia no incluye en su *Diccionario*. Con su alusión parece invitar a que se traduzca por *artesano*.

una puerta con la bisagra de un armario. En fin, sin proyectar sus obras ni darlas por concluidas definitivamente, el artesano se las ingenia para arreglar las cosas con lo que encuentra a la mano.

En analogía con el artesano, el lenguaje mítico está formado por relatos en los que han ido adquiriendo sentido articulado los materiales más heterogéneos de la vida cotidiana: parentesco, nacimiento, vida, muerte, sexos, animales, vegetación, montaña, valle, agua, cerca, lejos, etc. Los relatos míticos compendian todo lo disperso y discontinuo en un relato unitario, de tal modo que su sentido es siempre provisional, un apaño como el del artesano, no una obra planificada y acabada de acuerdo a un proyecto, como la del ingeniero. Con el ejemplo que aduce el propio Lévi-Strauss, en el relato mítico sucede como en el caleidoscopio, en el que se han introducido las partículas más heterogéneas por su forma, tamaño y color, pero gracias a la manera de estar fabricado este artilugio, cada uno de sus movimientos va haciendo aparecer complejos de colores y formas bien configuradas y llamativas por su orden. De ahí concluye Lévi-Strauss que:

“...lo propio del pensamiento mítico, como el *bricolage* en el plano práctico, consiste en elaborar conjuntos estructurados, no directamente, sino utilizando residuos y restos de acontecimiento; *odds and ends*, diría un inglés, o, en español, sobras y trozos, testimonios fósiles de la historia de un individuo o de una sociedad”<sup>44</sup>.

No entra en nuestros objetivos continuar la discusión sobre las tesis de este autor, pero deducimos de ellas que si los mitos articulan discursivamente la lógica natural del pensamiento salvaje, su influencia sobre la vida social de las comunidades adquiere rango de preceptiva institucional que debe ser respetada por los individuos y por la propia comunidad. No en vano de los mitos se derivan creencias, modalidades de parentesco, artes, maneras de alimentación, estrategias de lucha y guerra, ritos de todo tipo. Los relatos mí-

---

<sup>44</sup> Lévi-Strauss, o.c., p. 42.

ticos, pues, tienen una inmediata aplicación etiológica, esto es, se convierten en los elementos con eficacia causal sobre la vida individual y social.

Esta convicción, se ve confirmada por la influencia que los mitos tuvieron en la cultura griega en orden a la organización de la vida social y política, que alcanzó a animar el arte y la literatura. Bastaría recordar que en Atenas, la vida ciudadana, pero también el arte, son inseparables de los relatos míticos. Por eso puede decirse con razón que en Grecia “la ciudad (estaba) defendida por sus mitólogos”, expresión por la que se quieren poner en evidencia los efectos prácticos de las creencias y relatos míticos sobre la totalidad de la vida social y política<sup>45</sup>. Y es clara la influencia mítica griega en las concepciones occidentales del tiempo, del espacio, del trabajo, de la vida en sociedad, etc. Asuntos que, poco a poco, en Grecia irán pasando de los relatos cargados de referencias estéticas y literarias a problemas planteados a la reflexión racional y moral <sup>46</sup>.

La traslación de lo poético a lo práctico ha sido una constante en el pensamiento occidental y forma parte de nuestras preocupaciones humanísticas actuales. Salvando las distancias, también en nuestros días la mitificación de personajes y hechos, se difunde mediante los lenguajes de la publicidad y de los medios de comunicación, produciendo efectos reales no menores a los que los mitos producían en la antigüedad, a pesar del progreso ilustrado de nuestras actuales sociedades.

## 5.2. LEGITIMACIÓN SIMBÓLICA DEL ORDEN INSTITUCIONAL

Más en proximidad a la sociología ilustrada por Max Weber, como sus propios autores manifiestan, los sociólogos Berger y Luckmann, en su obra *La construcción social de la realidad*, ilustran con brevedad, pero con claridad, la contribución del lenguaje, en especial del simbólico/literario, al orden institucional. Contribución o influencia que va desde el uso más simple que hacemos de las palabras y los nombres, hasta el papel que de-

---

<sup>45</sup> Detienne, M., *La invención de la Mitología*, Península, 1985, p. 105.

<sup>46</sup> Cf. Vernant, J-P., *Mito y Pensamiento en la Grecia Antigua*, Ariel, Barcelona, 1965.

sempeñan lo que llaman “universos simbólicos”, entre los que la tradición literaria ocupa, con la religión, un papel destacado.

Para los autores de esta pequeña obra, legitimación es el proceso discursivo por el cual se justifican como necesarias o convenientes prácticas, profesiones, roles sociales e instituciones, en una sociedad o comunidad. En las sociedades, tanto antiguas como actuales, un orden simbólico, más o menos tradicional, sirve de referencia para establecer leyes, costumbres, usos y normas por las cuales se legitima la autoridad, la propiedad, la educación, el arte, los valores morales, o las profesiones del juez, del educador, del artesano, del sacerdote o del carcelero. Es lo que los autores citados expresan con estas palabras:

“La legitimación “explica” el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos” <sup>47</sup> .

Todo proceso de legitimación lleva implícita una dimensión axiológica, en cuanto que, si se pretende justificar algo o a alguien, es porque se lo valora como socialmente conveniente o necesario. El propio lenguaje usual, con más fuerza el simbólico, lleva en sí mismo implícito un proceso legitimador que implica valoraciones con consecuencias prácticas, que son apreciables a través de varios niveles o instancias ascendentes.

#### 5.2.1. *El uso ordinario de la lengua*

En un primer nivel, el uso más simple de la lengua, como es el de las palabras o léxico, legitima y transmite un orden práctico de comportamientos. Si tomamos, por ejemplo, el léxico del parentesco, por él se legitiman comportamientos prácticos, tanto en el plano individual como social: llamar a un niño “hermano” o “primo”, etc., lleva implícitas exigencias distintas en las conductas. Y nombrar “madre” a una mujer introduce valores éticos y demanda comportamientos prácticos explícitos. Ampliando el vocabulario,

---

<sup>47</sup> Berger, P. y Luckmann, Th., *La construcción social de la realidad*, Kairós, Barcelona, 1971, p. 122.

no hay palabra, sobre todo las referidas a personas y hechos, que no conlleven la legitimación de conductas específicas.

Generalizando el concepto, toda palabra, en especial los nombres, acarrear acciones. Es éste un nivel legitimador preliterario, pero realmente operativo mediante el léxico. No en vano poner nombre a las cosas supone singularizarlas, diferenciarlas y dotarlas de densidad entitativa de la que se deriva la exigencia de comportamientos y conductas específicas hacia ellas. Nombrar a alguien primo no demanda lo mismo que madre o hermano. Y llamar a un animal gato impone comportamientos que no se derivan del nombre caballo. El nombre árbol, a su vez, demanda actitudes y obligaciones que no solicita el nombre roca, río, ciervo o zorro. En eso consiste la función pragmática del lenguaje puesto que cada palabra conlleva o impone comportamientos y cambios reales en el mundo<sup>48</sup>.

### 5.2.2. *Los refranes, proverbios y máximas.*

Un segundo grado o nivel legitimador lo constituyen los refranes, dichos, proverbios, máximas morales, sentencias, en fin, los lugares comunes lingüísticos que son frecuentes y tradicionales en todas las comunidades de hablantes. Estas expresiones están siempre cargadas de ambigüedad, porque hay refranes y dichos que tanto se confirman como se contradicen. En este contexto, es tan atendible decir que “Dios ayuda a quien madruga”, como afirmar que “No por correr demasiado se llega más temprano”. Y es evidentemente contradictorio el refrán que advierte “Te casarás por amores y vivirás de dolores”, con el que avisa de que “Porque tienes dolores, buscarás los amores”. Ahora bien, esta ambigüedad del lenguaje usual está expresando la propia ambigüedad de nuestra experiencia real.

En una obra como *El Quijote*, los refranes son referencia tanto de sabiduría como de torpeza, como el propio don Quijote reconoce cuando aconseja a Sancho:

---

<sup>48</sup> Esta función pragmática es puesta de manifiesto por la llamada “Filosofía del lenguaje usual”. En este contexto es significativa la obra de Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barral, Barcelona, 1982.

“Sancho no has de mezclar en tus pláticas la muchedumbre de refranes que sueles; que puesto que los refranes son sentencia breve, muchas veces los traes tan por los cabellos, que más parecen disparates que sentencias... Estoite diciendo que excuses refranes, y en un instante has echado aquí una letanía dellos, que así cuadran con lo que vamos tratando como por los cerros de Úbeda. Mira, Sancho, no te digo yo que parece mal un refrán traído a propósito; pero cargar y ensartar refranes a troche moche hace la plática desmayada y baja”<sup>49</sup>.

Sin embargo, a pesar de las cautelas, no cabe duda que en las comunidades lingüística se echa mano de los refranes que interesan en ciertas situaciones. Su propio abuso viene precisamente motivado por su eficacia vulgarmente legitimadora, ya que incluso los contradictorios entre sí son expresión de los aspectos y situaciones contradictorias de la vida humana y social.

### 5.2.3. *La literatura popular tradicional*

Un tercer nivel de legitimación procede de las formas literarias populares, como leyendas, cuentos y narraciones tradicionales, transmitidas en obras más o menos estructuradas poéticamente. Son bien conocidas las influencias que la literatura costumbrista tiene sobre la interpretación de la vida familiar, las fiestas, el trabajo, las relaciones entre sexos, etc., así como sobre los ritos asociados al bautismo, a la mayoría de edad, al casamiento y a las tradiciones funerarias. Y no es menor la influencia educativa de los cuentos más populares en una sociedad. En nuestro medio dominicano, no son pocos todavía los usos y prácticas populares legitimadas por rastros de la mitología taína y por tradiciones de las poblaciones africanas que habitaron la isla. Y en la actualidad, la literatura de Juan Bosch, entre los de más autoridad, es invocada como referencia legitimadora de comportamientos sociales y políticos.

---

<sup>49</sup> *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, IIª parte, Cap. XLIII. Ed., Espasa, 1979, p. 529.

Con esa misma finalidad encaminada a promover formas de conducta desde la infancia, somos autora de un cuento titulado *Cuando el viento habla*. Su narración, protagonizada por un Gnomo, tiene la explícita intención de legitimar comportamientos respetuosos hacia la riqueza de la biosfera dominicana, en particular la ecológica de la isla, así como también inspirar la solidaridad que nos permite abordar proyectos dirigidos hacia el bien común<sup>50</sup>.

#### 5.2.4. *Las teorizaciones sapienciales o científicas*

Un cuarto grado de legitimación proviene de las teorías y formulaciones lingüísticas encaminadas al conocimiento específico de campos concretos, obra de autores especializados. En las sociedades primitivas esos discursos precientíficos eran patrimonio de los ancianos, magos o sabios, que admitían o proscribían conductas y prácticas a partir de criterios mágicos o simplemente fantásticos. Pero la historia de occidente no es ajena a la condena de teorías que legitimaban prácticas científicas y comportamientos técnicos, por motivos derivados de una falsa interpretación del lenguaje bíblico. Se cita siempre a Galileo, pero los ejemplos podrían multiplicarse.

En nuestros días, este nivel de legitimación exige que quien formule una teoría con intención de producir efectos prácticos, la publique y difunda, sometiéndola a discusión pública, puesto que ningún lenguaje es admitido como legitimador si sólo se funda en la autoridad individual o privada. Ahora bien, se debe tener en cuenta que, incluso en el campo científico, ninguna teoría alcanzará su eficacia legitimadora si no se presenta a través de una formulación literaria adecuada a su campo de conocimientos. Una es, en efecto, la exigencia discursiva de la literatura propia de las ciencias experimentales, otra la de las llamadas humanidades o la de las ciencias sociales. Pero, en todos los casos, su eficacia legitimadora queda pendiente de su adecuada formulación lingüística.

---

<sup>50</sup> León Cabral, María A., *Cuando el viento habla*, Propagas, Santo Domingo, 2009.

### 5.2.5. *Los universos simbólicos*

Un último grado o nivel de legitimación es el que proviene de los “universos simbólicos”. Por tal concepto se entienden los sistemas conceptuales o de creencias que engloban la concepción del mundo y de la existencia en su totalidad. Son pues, las cosmovisiones asociadas a las religiones, a las tradiciones históricas y culturales más entrañables y duraderas, que recubren todos los proyectos de la vida del individuo y de sus inquietudes cotidianas, las fases o etapas de su biografía, sus roles y cometidos comunitarios, así como sus expectativas y esperanzas.

Volviendo a la obra que nos ha sugerido estas reflexiones, así caracterizan sus autores la eficacia legitimadora de los “universos simbólicos”:

“De esta manera, el universo simbólico ordena y por ende legitima los “roles” cotidianos, las prioridades y los procedimientos operativos colándolos *sub specie universi*, vale decir, en el contexto del marco de referencia más general que pueda concebirse. Dentro del mismo contexto, hasta las transacciones más triviales de la vida cotidiana pueden llegar a imbuirse de significación profunda. Fácil es apreciar como este procedimiento proporciona una legitimación poderosa al orden institucional en conjunto y por sectores particulares”<sup>51</sup>.

### 5.3. CRÍTICA POSMODERNA Y ACTUALIDAD DE LOS UNIVERSOS SIMBÓLICOS

Frente a la valoración del simbolismo como mediación legitimadora, en la actualidad es bien conocido el ambiente de crítica y rechazo hacia los textos canónicos más tradicionales, de tal modo que nuestro tiempo se caracteriza justamente por la “muerte de los grandes relatos”<sup>52</sup>, esto es, por la desaparición de esas referencias literarias legitimadoras, tanto en cuanto se refiere a la vida individual como a la institucional.

---

<sup>51</sup> Berger, P. y Luckmann, Th., o.c., p. 129.

<sup>52</sup> Tomo este concepto divulgado por Lyotard, de la obra M. Maceiras, *La experiencia como argumento*, o.c., p. 396.



Si cada uno de nosotros echa una mirada hacia sí mismo y se contempla retrospectivamente, encontrará seguramente las trazas de una tradición simbólica, sea simplemente bibliográfica derivada de libros y lecturas entrañables, que han marcado, legitimando o deslegitimando, proyectos y conductas a lo largo de nuestra propia biografía.

Estas observaciones sugieren cierta actitud de prevención frente a la opinión globalizada de que los “grandes relatos” hayan muerto. Sin duda que no estamos en una época de fidelidad a los textos más clásicos, sobre todo en los ambientes más ilustrados. Pero no es menos cierto que el planeta sigue dividido y seccionado a causa de los “universos simbólicos” no compartidos. Eso quiere decir que los grandes relatos no han muerto o no han muerto del todo ni en todas partes.

## 6. COROLARIOS EDUCATIVOS

Si seguimos el desarrollo del capítulo, se pueden deducir criterios para la aplicación de cada uno de sus apartados a la tarea educativa. Proponemos los siguientes.

1. No es indiferente la selección de las obras para las tareas escolares y para su recomendación para ser leídas por los alumnos. La psicología evolutiva marca una secuencia que, superada la literatura de ilustración en viñetas y “comics”, en el adolescente debe aproximarse al interés por la novela y el teatro, para culminar en la poesía y el ensayo. Será necesaria una acertada selección de novelas, con personajes motivados por conductas que personifiquen aquellos valores personales, sociales y colectivos que el centro educativo y el educador consideren necesarios en una educación humanística ilustrada, según nuestra propuesta en el capítulo segundo.

2. La obra literaria deberá ser leída y comentada con la intencionalidad y recursos que alcancen a provocar los efectos miméticos, emotivos, y persuasivos. Eso supone capacidad del profesor para transmitir la belleza y admiración que lleva consigo una “imitación” o reconstrucción poética de la realidad –caracteres, hechos, lugares, etc.–, llevando,

meditante el análisis, al aprecio por la técnica del escritor. En segundo lugar, suscitar el aprecio por efectos sensoriales, corporales y físicos de las obras, exigirá relacionar la lectura con los valores plásticos, de belleza física. Por último, habrá de llevarse a la convicción de que no hay obras indiferentes: pueden ser más o menos propicias a un tipo u otro de valores, pero todo texto bien seleccionado debe alcanzar a persuadir en algún sentido a sus lectores e interpretantes.

3. La lectura analítica y la comprensión de la intriga literaria deberá conducir a comprender la trama real de hechos en la que se desenvuelve la biografía de cada cual. Cada uno de nosotros es un *sí mismo*, transido por multitud de episodios y avatares biográficos pero que, al tiempo, debe mantener su identidad y responsabilidad personal, asumiendo lo ya hecho, lo que debe hacer en el presente, y lo que se propone para el porvenir. En esta tarea, comprender las tramas literarias es el instrumento pedagógico más adecuado para que cada cual vuelva sobre sí mismo, con el fin de imponer la coherencia ética a su propia biografía.

4. Enfrentarse a los textos para desvelar su “mundo”, “su horizonte de mundo”. Tarea de suma importancia educativa que no reviste gran dificultad si se interroga el texto desde categorías analíticas. En *La Nochebuena de Encarnación Mendoza*, su “horizonte de mundo” será bien perceptible si se interpreta, entre otras, desde las categorías siguientes: a) *Ambientales*: el medio, paisaje, forma de vida en ese medio. b) *Familiares y sociales*: tipo de familia, vínculos afectivos, nivel económico. c) *Políticas*: clima político, jurídico, actitudes de las fuerzas de seguridad. d) *Sentimentales*: actitudes afectivas de los personajes, reacciones de cada uno ante los hechos. e) *Éticas*: valoración de las conductas de cada personaje.

Cada texto exigirá activar las categorías más adecuadas para hacer sobresaliente “su mundo”. Del mismo autor, en el cuento *Dos pesos de agua*, a las anteriores categorías, podrían añadirse otras, entre ellas: f) *Psicológicas*: confianza, actitudes de amparo/desamparo. g) *Espirituales*: sentimiento de fe, sentimientos mágicos. La propia síntesis de valo-

res que hemos adelantado en la Introducción puede ser la referencia analítica de cualquier texto.

5. La lectura debe ser enseñada como un acto originario, en cuanto que de la forma de leer se deriva la mayor o menor implicación del educando en el mundo de los textos. Esta valoración del acto de leer pasa por el análisis de la estructura semántica de los textos, que exige una sugerente metodología del análisis de textos. En este análisis no podrá pasarse por alto: el léxico y sus usos, lo principal y secundario, lo coordinado y lo subordinado, el género, el estilo, las formas de dicción, los recursos expresivos, etc.

6. Es fundamental promover escolarmente la escritura elaborada con estilo cuidado. Si es importante atender al estilo de lo que se lee, no lo es menos promover la escritura y la literatura de invención. Lectura y escritura son la columna vertebral de la enseñanza de la literatura. De su mutuo vaivén irá surgiendo el clima que inducirá los juicios de valor y las perspectivas de progreso, tanto en ámbito de las actitudes y conductas privadas como en su proyección social.



## CAPÍTULO 6

### PEDAGOGÍA

### DEL ANÁLISIS INTEGRADO

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El mundo de la academia, le reconoce a la tradición intelectual estadounidense desarrollada por Emerson, Pierce, James y Dewey, haber elaborado un sistema filosófico de significativa trascendencia en el campo de las ideas denominado *pragmatismo*. La esencia que define e identifica a este paradigma filosófico consiste en incluir en la epistemología de un determinado pensamiento, las implicaciones prácticas que llevaría su ejecución, las cuales a su vez nutren y determinan la conclusión teórica del presupuesto filosófico trabajado. En el centro de todo esta metodología de argumentación filosófica, se encuentra la idea de *experiencia*, figura a través de la cual, y sólo a través de ella, el pensador puede llegar a una aproximación de una verdad sobre una situación o tema en cuestión, y no lo contrario, como ocurre en otras tradiciones filosóficas de corte racionalista.

Para los propósitos intelectuales que nos convoca esta tesis, toda la acción pedagógica que se inspira de los trabajos anteriormente citados de Piaget y de Vigotsky, parte de un proceso social y psicológico que emplea la construcción de significados como la base didáctica de la actividad educativa. Estos significados son, en lo fundamental, erigidos, entendidos e incorporados por el educando en un universo que trasciende el espacio docente escolar, involucrando toda la actividad vital del estudiante como lugar de aprendizaje. En tal sentido, se aprende en el aula de la escuela, como en las aulas que constituyen para el niño, el adolescente o el adulto sus espacios habituales —y los no tan habituales, más aún, de actividad vital. De ahí el concepto de socialización y sobretodo, para nuestro principal interés, la idea de experiencia y sus vínculos con la idea de educación. Por ello, consagrar un acápite en esta tesis al paradigma filosófico del Pragmatismo, es una necesidad que

procura alimentarse de los hallazgos de esta tradición de pensamiento, sobre todo en aquellos puntos relativos a la educación en general y la educación de las artes en particular.

## 1. DEWEY, LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EL IDEAL DEMOCRÁTICO

De todos los filósofos que han seguido ésta tradición, John Dewey es sin dudas aquel que la hizo –explícita e implícitamente– mayor énfasis hacia la educación como actividad humana, social y política. Desde el punto de vista antropológico, la filosofía de Dewey aportó las bases para la comprensión cultural del educando y de las formas que asume el aprendizaje. En el aspecto social, Dewey produjo un inventario sobre las oportunidades que provee la educación como institución social y una muy particular y progresista idea de la escuela como motora del cambio social. En el plano político, y nutriéndose de los postulados anteriores, Dewey argumenta sobre la relación entre Educación y Democracia, como complementos y dependientes la una de la otra.

### 1.1. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN EN DEWEY

Precisamente, la gran contribución filosófica de Dewey al campo de la educación, fue la inclusión del ideal democrático, y sus implicaciones, como un objetivo esencial de la idea de la actividad pedagógica. Para Dewey, la escuela es el lugar fundamental para la transformación de los seres humanos, y en consecuencia de la sociedad en su conjunto, a través de un curriculum y de una dinámica pedagógica orientada hacia el aprendizaje de las reglas y valores hegemónicos intrínsecos a la democracia como régimen y como ideal. Tanto en sus experimentos escolares en Chicago, como el reconocimiento de la educación como eje cardenal del cambio social, la obra de John Dewey, es en sí mismo un ideal de la educación progresista, liberal y democrática para el resto de la comunidad educativa y de hacedores de políticas públicas a nivel mundial.

En este mismo orden, Dewey colocaba en el centro de sus preocupaciones sociológicas y filosóficas, el concepto de experiencia, heredado, como hemos expuesto anteriormente, de una tradición intelectual ilustre que le precedía en el escenario de las Letras y la Academia estadounidense de finales del siglo XIX y que Dewey actualiza a la luz de los problemas que le fueron contemporáneo durante la primera mitad del siglo XX. En sus obras: *Democracia y Educación* (verdadero tratado de filosofía de la educación para las sociedades modernas), como en *Democracia y Experiencia*, o *Experiencia y Naturaleza* Dewey sitúa la experiencia vital como esa oportunidad pedagógica a través de la cual por un lado el educando podía hurgar y utilizar como libro de texto y por otro podía servirle de metodología para ensanchar sus capacidades de aprendizaje, sea a través del refinamiento de sus capacidades cognitivas o el conocimiento mejorado de sus aptitudes emocionales.

## 1.2. LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Y LA EDUCACIÓN

Dentro del marco de todo su argumentación filosófica en pos de construir el concepto operativo de experiencia, como centro de la empresa pragmatista, Dewey incluye la experiencia estética como esencial en el mecanismo de constitución de la experiencia humana en su totalidad. En su obra *Arte como Experiencia*, Dewey incluye el elemento de la imaginación como sustancial a la hora de configurar las capacidades del ser humano en su formación y aprendizaje continuo. Para Dewey, la definición del arte contiene funciones particulares de comprensión y de aprendizaje:

“Para sentir el significado de lo que uno esta haciendo, y disfrutar ese significado: para unir en un hecho concurrente, la articulación de la vida interior y el desarrollo ordenado de las condiciones materiales, eso es arte.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dewey, J. (1977): *Essays on the New Empiricism 1903-1906*. The Middle Works of John Dewey, Volume 3, Southern Illinois University Press, Illinois, 1977, p. 292: “To feel the meaning of what one is doing, and to rejoice in that meaning: to unite in one concurrent fact the unfolding of the inner life and the ordered development of material conditions, that is art”. (traducción al castellano nuestra).

Convencido de la conformación de la inteligencia del individuo a través del ejercicio de la práctica, Dewey concibió a lo largo de toda su obra un idea del ser humano, como síntesis de la naturaleza y de la cultura de su entorno (*environment*). A veces naturalista, otras veces vitalista o idealista, Dewey posicionaba al ser humano como un ente sujeto a requerimientos intelectuales y morales, pero con la posibilidad y capacidad de crear, con una serie de figuras e instancias, disidencia y crear su mundo.

En este sentido, la experiencia estética es para Dewey el lugar ideal y más apto para la transformación del individuo y esta razón la justifica el filósofo estadounidense a través de una serie de inteligentes razonamientos.

En sus fundamentos, Dewey hace residir el concepto de experiencia en la idea de relación, de comercio, de interacción. Una experiencia, no es experiencia si no existe una acción en la que haya habido una relación del individuo con su entorno: sea humano, social, moral o emocional. Por ello, el concepto de experiencia lleva implícito y Dewey lo hace explícito, el carácter ecológico de su condiciones de posibilidad, convirtiendo en concepto en una integralidad de factores múltiples que viven rodeando al ser humano. Para Dewey, la experiencia es la naturaleza habitada de cultura, vivida y negociada, y a través de la cual hacemos conciencia y sentido de nuestras propias vidas y de la experiencia humana en términos generales. En este sentido, el arte, es un magnífico mecanismo para contribuir a la construcción de un conocimiento sobre esa realidad.

### 1.3. LA IMAGINACIÓN COMO TRANSACCIÓN

Toda experiencia conlleva un mediador que permite activar los mecanismos de interiorización del conocimiento rodeando lo vivido. En el caso de la experiencia estética, el arte, a través de lo que despierta en la imaginación, es ese dispositivo que permite que la experiencia y sus implicaciones de asentamiento en la consciencia del individuo se produzcan. La imaginación amplifica a la vez que precisa el sentido que hace el individuo de



su experiencia con lo bello, lo sublime o el enfrentamiento de formas (las de la obra de arte y las del educando para el caso de nuestra tesis). Por ello es que Dewey privilegia la experiencia estética como la mas completa de todas las experiencias que pudiera vivir el ser humano porque la misma se vive en un espacio lo suficientemente democrático como para proveer la requerida libertad para poder interactuar sin cortapisas que contamine la escena de la transacción experimental.

Por otro lado, la experiencia estética permite movilizar una serie de reflejos y tipos de operaciones cognitivas mediante la cual se pueden beneficiar todas los otros tipos de experiencias en el ser humano, como si la experiencia estética trajera consigo al ser humano la posibilidad de acrecentar sus posibilidades epistemológicas, beneficiándose así para cualquier otra experiencia que obtuviera. Por ello, en muchos aspectos sobre la influencia de la experiencia estética en la vida de un ser humano, como atribuye Dewey a la experiencia estética, el filósofo estadounidense se aproxima por momentos del vitalismo de Henri Bergson, para el cual el sujeto humano, contemplativo y participativo, se prueba a si mismo su energía vital, a través de las diversas formas de expresión que le son posibles.

En su explicación sobre la condiciones de posibilidad de la experiencia estética, Dewey hace énfasis en la necesidad para el ser humano de que confluyan en puntos de encuentro y entendimiento las diversidad de esas energías que constituyen al ser humano en su conjunto. Y es precisamente la experiencia estética la que puede permitir que esa síntesis se produzca a través de un contexto de interacciones que ponen a dialoga a los diferentes elementos del ser una situación que lejos de penalizar y censurar, habilita la posibilidad de la heterogeneidad de un individuo en la unión de su ser.

Por ello, la experiencia estética, que en el caso de Dewey la localiza en el diálogo del ser humano con el mundo de las formas (artes y naturaleza), interviene como un ordenador de energías y un organizador de discursos que mediante la coherencia necesaria

que desde el punto de vista psicológico se requiere (para evitar disonancias inmanejables en el largo plazo), hacen posible la conversión cognitiva de la experiencia estética.

Los resultados de estas operaciones son múltiples para un educando adolescente, para quien la imaginación, aún se encuentre en un proceso formativo de los instrumentos sensoriales y mentales, así como del conocimiento básico para su formulación, son decisivos en la configuración de su devenir.

#### 1.4. LA ESCRITURA Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

En el caso de la literatura, no existe duda de la capacidad axiológica que porta en si misma sus posibilidades de convertir el encuentro del educando con ella en experiencia estética. De la experiencia literaria, como experiencia estética, el pasaje a la escritura vendría a encontrar la concreción a la idea original de Dewey, quien la define pero no explicita su posible concreción práctica pedagógica.

En nuestro caso, la integración de una experiencia literaria, enriquecida por las posibilidades que ofrece desde el punto de vista de la capacidad imaginativa, trabajar con otros tipos de artes (y las implicaciones de sus soportes-audiovisuales y sonoros), y comprobada con el pasaje a la escritura, engendra una situación especial en el caso de la propuesta de Dewey de construir lo que él denominaba una “democracia creativa”<sup>2</sup>, en la cual los habitantes de dicha república, pudieran explorar sus verdades en un espacio respetuoso de sus particularidades y con la suficiente libertad como sólo el arte puede generar para quien lo contempla y para quien lo protagoniza. En el caso del análisis integrado que proponemos en esta tesis, ambas posibilidades se complementan y llegan a realizar de la actividad artística, un dispositivo reformador que no sólo involucra el desarrollo de nuevas capacidades cognitivas en el individuo, sino que coopera de manera decisiva con

---

<sup>2</sup> Dewey, J. (1939): “Creative Democracy – The Task Before Us” in *John Dewey, The Later Works*, Vol. 14, ed. Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, Illinois.

su propio conocimiento y provee al educando la posibilidad de partir a nuevos cosmos, otros a los cuales su cultura lo ha acostumbrado, casi mecánicamente.

## 2. GREENE Y LA ACTIVACIÓN DE LA IMAGINACIÓN

Si tomamos todo el legado filosófico y pedagógico edificado por John Dewey, y que venimos de describir en la sección anterior, nos damos cuenta que aún de estar lejos de su cometida, las ideas de Dewey no han perdido su vigencia y pertinencia, sobre todo si tomamos en cuenta los tiempos modernos. Debido a los cambios sociales, y por ende culturales, que se generan a partir del desarrollo de la economía de mercado libre y sus implicaciones en la organización de la sociedad y para las transacciones entre los individuos, la educación ha sido transformada cada día más en una actividad de instrucción de recetas informativas y utilitaristas, en lugar, como lo hubiera deseado Dewey, en el ideal de una formación humanista, como por ejemplo, la descrita por Werner Jaeger a propósito de la idea griega de *Paideia*<sup>3</sup>. La solicitud, por no decir exigencias, que demanda la sociedad y el mercado laboral de hoy en términos de destrezas y conocimientos instrumentales al individuo contemporáneo, ha impactado sin duda la educación en su conjunto: desde la idea de escuela y sus objetivos, hasta las dinámicas de las aulas, pasando evidentemente por el “producto” final, el estudiante, han sido el blanco de reformas orientadas de manera privilegiada hacia la funcionalidad laboral y técnica del educando. Estos criterios dominantes en la sociedad moderna son con los cuales se miden las competencias de una persona. En tal sentido, el proyecto de John Dewey no sólo que no ha perdido de su actualidad, sino que la ha, por el contrario, acrecentado.

Inscrita dentro de la misma tradición filosófica y académica de Dewey, la educadora y profesora Maxine Greene ha continuado y propulsado muchas de las premisas y hallazgos del filósofo pragmatista, insistiendo y especializándose ella en las implicaciones de las artes en la práctica educativa. Al igual que Dewey, Greene contribuyó de manera decisiva al reposicionamiento de la experiencia estética, y la colocó en el centro del proceso

---

<sup>3</sup> Jaeger, W. (1990): *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid.

educativo. En particular, los trabajos de Greene se han esforzado de conceptualizar las consecuencias educativas que se generan al cultivar la imaginación. Y es precisamente entre el proyecto educativo-político de Dewey y el diagnóstico social de la realidad contemporánea, donde el rol y la oportunidad del análisis de Greene sobre las posibilidades educativas de las artes asumen una dimensión trascendentes. En la perspectiva de nuestra tesis y de los objetivos pedagógicos que procuramos con el trabajo didáctico a través de la literatura con apoyo de las artes prácticas y musicales, la obra de Greene se convierte en una ineludible cita intelectual para militar por un mayor lugar de las artes dentro de la educación general de los educandos que se formen para los tiempos modernos.

## 2.1. LAS POSIBILIDADES DE LA IMAGINACIÓN

Profesora en el Teachers College de la Universidad de Columbia, Greene le atribuye a las artes el rol de motor para activar la imaginación del educando, y con ello el sentido y *la luz de posibilidad*, frase que acuña y que le toma prestado a Emily Dickinson<sup>4</sup>. Según Greene, es el sentido de posibilidad de lo que puede ser o de lo que debería ser, que puede ayudar al educando joven para “aprender a aprender” y que lo puede estimular al bien hacer, con la misma excitación y sueños que se produce en los niños previo a un viaje por realizar. Lo que Dewey denomina experiencia estética (que en su caso sería la ubicación filosófica de lo que Greene en realidad le atribuye a la escuela y al aula), Greene lo interpreta como educación estética. Para Greene, este tipo de educación es la única que puede movilizar al educando hacia una participación y una implicación real dentro de su propio proceso de aprendizaje al “despertarle las maravillas y curiosidades de la apreciación auténtica” en la que se entrenan los sentidos del educando que aprende de las artes.

¿Cómo podemos nosotros comprometernos con aprender en tiempos como los modernos? –se interroga Greene, quien declara a seguidas que “abrir espacios de aprendizaje es proveerle a los aprendices un sentido de ausencia, de preguntas abiertas carentes de

---

<sup>4</sup> Greene, M. (2008): “Education and the Arts: The Windows of Imagination”, en *Learning Landscapes*. Volume 1, Number 3, Autumn - 2008, pp. 17-21.

respuestas, de oscuridades sin explicaciones.”<sup>5</sup> Para Greene, los espacios llenos de luz, traen por lo general insulsez y desinterés y por lo general el educando los asume como lugares dados, fijos, inmutables e incambiables, debido a la familiaridad en la que se encuentran los educandos dentro de su “temperatura personal”<sup>6</sup>.

Argumenta Greene, que dar por sentado y no inmutarse ante los estados de injusticia del mundo: guerras, desigualdades, el sufrimiento humano, es aceptar a resignarse, lugar donde empieza a morir la vitalidad, es decir lo que define al ser humano. En tal sentido, la educación debe de provocar al educando a mantener un diálogo con sus semejantes y de esta manera abrir espacios de aprendizaje y comprensión de la experiencia humana en general.

Lo que produce la educación estética, y ahora utilizaremos también el concepto de educación artística como sinónimo, es brindar la posibilidad de pensar que las realidades insatisfactorias que rodean a un individuo pueden ser de otra manera, o sentidas o trabajadas para hacerlas cambiar. Todo eso, es decir esa posibilidad de pensar de otra manera las cosas, la existencia, las relaciones, en fin, la vida, sólo se logra mediante la apertura de las ventanas que posibilita la imaginación.

## 2.2. LA ESCRITURA Y LA IMAGINACIÓN

Según Greene, la imaginación abre “las ventanas de la consciencia y permite que pensemos en cómo podrían ser las cosas y en cómo deberían ser. La imaginación permite la empatía, la afinidad con los sentimientos del otro, para abrir nuevos horizontes en diálogo y negociación con el mundo”<sup>7</sup>. Ricoeur habla de la “pasión de la posibilidad” y Greene evoca que, en un sentido, la imaginación es hacer visible lo que no está a la vista, pero que existe. Para ilustrar esta situación, Greene nos habla en el artículo anteriormente mencionado, y cita cómo un poema, por ejemplo, y sus metáforas, realmente lo que gene-

---

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

ran son resonancias de las imágenes que son evocadas y convocadas, creando de esta manera nuevas maneras de sentir experiencias reiterativas u ocasionales. Utilizando a Sartre y a Dewey, Greene sugiere que la sumersión dentro del mundo de las artes a través de la imaginación permite al educando adentrarse en las profanidades de la imaginación, lo que lo hace reinventar la realidad, renovarla o crear nuevos mundos a partir de sus innovaciones y frescos proyectados. Imaginar no es solamente crear un inédito, sino que es también sentir diferentemente las cosas, por lo que el postulado de Greene converge, una vez más, con lo adelantado por Dewey a propósito de las consecuencias de la experiencia estética.

En el caso de la literatura, Greene se expresa con estupor, pero sin sorpresas sobre la rigidez y falta de imaginación con la que tradicionalmente se ha enseñado la literatura en las escuelas estadounidenses<sup>8</sup>. Ratificando que las clases de literatura siempre han existido, contrariamente a otras artes, dentro de los curriculum oficiales de la educación secundaria, Greene denuncia que el poco impacto que han tenido las clases de literatura dentro de la formación humanística que se les conocen que pueden generar, es debido a que su contenido se limita a visualizar en el molde de *una historia de la literatura*, en la que los “grandes textos” se trabajan como hechos históricos consumados. El principal argumento que emplea Greene para explicar esta situación es que la literatura no ha sido, en este contexto, considerada y tratada plenamente como una forma de arte, sino más bien que ha sufrido de una escolarización de la actividad literaria. Esta situación implica que se concentran los esfuerzos en las explicaciones técnicas e históricas de los grandes textos, en detrimento de todo lo que Dewey y otros académicos sugieren como posibilidades de aprendizaje si el arte se asumiera como arte y no como objeto de museo.

---

<sup>8</sup> Greene, M. (1976): Literature in Aesthetic Education, en *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 10, No. 3/4, Bicentennial Issue (Jul.-Oct., 1976), pp. 61-76

### 3. ROSENBLATT Y LA TEORÍA TRANSACCIONAL

Como respuesta a las mismas preocupaciones externadas por Greene, a principios de la década de los años 1960, ocurrieron en las escuelas secundarias de los Estados Unidos, una serie de cambios en el pedagogía de enseñar la literatura. De una didáctica que partía de concebir al texto como una autoridad central, se fue produciendo un deslizamiento que reposicionaba en el centro del proceso de aprendizaje, la relación del lector con el texto. Ese cambio provino fundamentalmente de las tesis presentadas en un libro publicado en 1938 y titulado *La Literatura como Exploración*<sup>9</sup>. Su autora, Louise Rosenblatt, argumentaba que los textos literarios en sus diferentes componentes: contenidos, estilos, tramas, moral, etc., variaban en su recepción, de acuerdo al lector y el trabajo de comunicación. Para Rosenblatt:

“el texto le trae al lector lugares comunes o extraños, memorias de eventos pasados, necesidades presentes y preocupaciones, una particular manera de estar en el momento, y una particular condición física ...estos, y muchos otros elementos, interactúan con peculiar contribución a la obra de arte, produciendo una experiencia única”<sup>10</sup>.

Esto es rechazo o adherencia, desobediencia o docilidad, satisfacción o disgusto, y así sucesivamente una serie de reacciones, como si el texto fuera un espejo que le extrajera al lector una serie de realidades interiores, propiciado en sus inicios por alguna característica detonante del texto y ordenado por un proceso complejo pero dependiente del lector del mismo. En tal sentido, era la respuesta al texto parte del lector, que era capital para el proceso de aprendizaje del educando.

---

<sup>9</sup> Rosenblatt, L. (1938): *Literature as Exploration*. Appleton-Century, New York.

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p. 37: “The reader brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition...These, and many other elements, interacting with the peculiar contribution of the work of art, produce a unique experience” (Traducción al castellano nuestra).

Con estos postulados, Rosenblatt inauguraba la teoría transaccional en la enseñanza de la literatura, por medio de la cual su creadora buscaba establecer todo un sistema pedagógico que pudiera aprovechar la relación casi natural que entretiene un lector con un texto mientras lo lee de manera espontánea. La idea de Rosenblatt era poder erigir una teoría que pudiese potenciar las posibilidades pedagógicas de este tipo de situaciones, mediante la sistematización de una metodología con la cual poder instaurarla como técnica didáctica en los salones de clase.

### 3.1. LAS DOS ACTITUDES DEL LECTOR

La teoría de Rosenblatt, perfeccionada en su propuesta de aplicación en otro libro de su autoría titulado *El lector, el texto y el poema*, publicado en 1978, parte de dos tipos de posibilidades de leer un texto literario: la manera eferente y la manera estética. Para la versión de eferencia (del latín *effere*, que quiere decir “que lleva hacia fuera”)<sup>11</sup>, el lector procura simplemente entender lo que dice el texto para satisfacer necesidades puntuales a partir de la lectura. En la versión estética, el lector responde al texto de manera lúdica, buscando una experiencia en su encuentro con el texto.

Rosenblatt argumenta que pueden existir cambios rutinarios en los procesos de lectura que pueden hacer secuencial el cambio de una versión de la lectura a la otra, de acuerdo a la necesidad o interés que procure el lector. Así, en un momento determinado, eso que el lector selecciona como instrumental (eferente) puede a su vez significar algo diferente para el lector, al cual esas situaciones le exige la convocatoria de un recuerdo y, de igual manera, al lector estético puede que le interesen en algún punto de su lectura las estructuras del texto y lo que sencillamente dice el texto. En realidad, como el descanso de una escalera situado entre dos pisos, es difícil que ocurran ambos posturas de lectura de manera totalmente pura una versión de la otra. Siempre existen momentos en el que

---

<sup>11</sup> Rosenblatt, L. (1981): *The Journey Itself*, The Lelan B. Jacobs Lecture, The School of Library Service, Columbia University, New York, p. 15.



cohabitan ambas funciones, aunque prevalece siempre una versión dominante que se comporta hegemónicamente durante toda la lectura.

Esta categorización de lectores formulada por Rosenblatt, o dicho de otra manera, estos dos tipos de actitudes en los lectores de texto, permiten allanar el camino en la preparación de una condición de posibilidad para que el cosmos o campo en el que el educando lee su texto, se realice durante un ejercicio que parezca más un juego que un conjunto de instrucciones, más una experiencia personal y social, que un orden homogéneo. Este punto es capital, debido a que es la condición primera y sine qua non para la realización del tipo de lector requerido para que la teoría transaccional tome lugar.

### 3.2. PREMISAS EDUCATIVAS DE LA TEORÍA TRANSACCIONAL

Por otro lado, y consecuente con lo antes descrito, Rosenblatt expone la importancia de no considerar al educando como un estudiante, sino como un ser humano, y para ello argumenta lo siguiente:

“No existe eso que denominamos el lector genérico o un trabajo literario genérico; en realidad existen millones de potenciales lectores individuales de millones de potenciales trabajos literarios individuales.”<sup>12</sup>

Para Rosenblatt, el rol del profesor como un facilitador acorde con el marco de personalización del modelo pedagógico, es de vital importancia para imprimirle coherencia y eficacia al método empleado a los objetivos perseguidos y a los resultados en efectos esperados.

Al amparo de William James y de su definición de conciencia, existe en el corazón de la teoría transaccional el elemento de la selección en el que el “ángulo de refracción” del lector,

---

<sup>12</sup> Rosenblatt, R. (1938): *Literature as explorations*, New York, p. 32: “There is no such thing as a generic reader or a generic literary work; there are in reality only the potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works”. (Traducción al castellano nuestra).

para utilizar una expresión de Rosenblatt<sup>13</sup>, se forja ante un proceso de tomar y dejar, de atención y de inhibición, en el que el lector opera su depuración al escoger lo que en el textos, materialice más íntimamente la representación o “evocaciones” de sus preferencias.

Evidentemente, todo este sistema de aprendizaje, reposa sobre la idea tácita de la construcción del conocimiento a través de permitir que la experiencia estética ocurra. Rosenblatt insiste en la espontaneidad de la experiencia que debe de vivir el lector con el texto y de la simultaneidad de procesos que se operan durante la lectura, elementos a tomar en cuenta por el docente que le interese una correcta aplicación de los propósitos contenidos en su teoría.

Por último, y no menos importante, las ideas de Rosenblatt tienen perfecta resonancia y continuidad con las tesis e ideales educativos que formuló en su tiempo Dewey y que refinó Greene, respecto a la posibilidad que la experiencia estética, en este caso la experiencia literaria transaccional, implique asumir una dinámica democrática en el que la participación del lector, según sus posibilidades y anhelos, es el centro del proceso y no como tradicionalmente ocurría en la que el texto producía una situación autoritaria, tanto en el mandato como en la recepción para poder entender el mandato y en las respuestas a ese mandato.

Para nuestros propósitos, la teoría de Rosenblatt es el paso lógico, desde el punto de vista pedagógico para refinar la aplicación al campo de la literatura de las ideas pedagógicas de Greene y para refrendar y perseguir los objetivos educativos de la filosofía de Dewey, por cuanto la teoría transaccional expone, con suficiente libertad, las posibilidades de convertir cada texto en una posibilidad para que cada educando pueda ver en él, el inicio o el dispositivo de estímulo a partir del cual el lector pueda vivir su experiencia como un co-autor, saliendo de la mera contemplación de la obra literaria, y entrando en la co-autoría de la misma, a través del diálogo y transacción franca con la obra del autor.

---

<sup>13</sup> Rosenblatt, L. (1981): *The Journey Itself*, The Lelan B. Jacobs Lecture, The School of Library Service, Columbia University, New York, p.16.

SEGUNDA PARTE  
PEDAGOGÍA DE  
LA LITERATURA COMO  
EXPERIENCIA ESTÉTICA



## CAPÍTULO 1

# FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL ANÁLISIS INTEGRADO

Después de haber estudiado los fundamentos filosóficos y lingüísticos que estructuran la conducta de los seres humanos desde una perspectiva estética y moral, nuestra tesis ha abordado en los capítulos precedentes toda una serie de escuelas de pensamientos pedagógicos que proporcionan las bases teóricas para erigir lo que hemos denominado el análisis integrado de la literatura con fines educativos. Tanto en las tesis desarrolladas por Dewey para la experiencia estética, Greene para la educación estética y Rosenblatt para la teoría transicional del aprendizaje de la literatura, existe una coherencia sobre la necesidad de focalizar el proceso educativo en el diálogo del educando consigo mismo, utilizando como mediador a la literatura y las ofertas que este arte presenta.

Esta tesis tiene como objetivo demostrar las posibilidades educativas que pueden ser alcanzadas a través de la utilización del paradigma literatura (y sus consecuencias sobre el imaginario) como plataforma estética para la educación integral a través del ejercicio de expresión del educando. Este trabajo representa una síntesis de la experiencia de treinta años como profesora de literatura en el nivel secundario de la educación escolar.

### PREMISAS EDUCATIVAS

Es un lugar común dentro de los debates académicos sobre la educación, la preocupación constante externada en torno a los riesgos de homogenización que la escuela puede ocasionar en las maneras de sentir, pensar y actuar de los escolares. Con orígenes socioeconómicos diversos, en posesión de diferentes dotaciones de capital cultural y con fortalezas y debilidades expresadas distintamente en una variedad de destrezas cognitivas, los estudiantes, en particular en los niveles pre-primarios, primarios y secundarios de

la enseñanza, se ven sometidos a regímenes de enseñanza con criterios uniformes para el aprendizaje y la evaluación, y que no toman en cuenta la diversidad de capacidades y formas de comprender de los estudiantes.

Como consecuencia, el sistema evaluativo de un programa educativo, que es el mecanismo mediante el cual se redistribuye las dignidades escolares de los estudiantes (las jerarquías, el reconocimiento o no de sus capacidades y destrezas, en suma: la importancia de cada estudiante en el salón de clase), también actúa bajo criterios más o menos uniformes que no toman en cuenta, en la mayoría de los casos, las desiguales maneras de aprendizaje y las diversas potencialidades de los estudiantes. Esta falta de sensibilidad del sistema escolar ante la diversidad de los estudiantes, concluye por lo general en considerar al educando de manera genérica y no como individuos sociales o seres humanos (como insiste Rosenblatt), que poseen características y talentos comunes, en menor o mayor grado, pero que también son seres diferenciados, cada uno con sus particularidades. Esta situación evaluativa que atribuye recompensas y sanciones, refuerza el proceso de homogenización de la escuela porque el estudiante no sólo recibe una enseñanza genérica, sino que el propio estudiante se autocensura y asume genéricamente sus compromisos con la escuela, con el aprendizaje y con el conocimiento, para poder alcanzar las buenas notas que se garantizan como recompensa cuando se asume el comportamiento que el modelo solicita. Esta situación convierte a la escuela en un lugar homogenizador en lugar de adiestrar a los estudiantes en un discurso universal de aprendizaje y de conocimiento democráticamente construido.

Es precisamente en que el objetivo primordial de nuestra propuesta pedagógica se encuentra en los antípodas de dichos escenarios, y busca engendrar un aprendizaje mucho más democrático, al ubicarle una posibilidad de concreción a las convocatorias sugeridas por los eminentes autores anteriormente citados, utilizando para ello dos instancias pedagógicas:

a. Partiendo siempre de la presentación de un texto literario, nuestra paradigma procura apoyar el proceso imaginativo del educando con la participación de otros tipos de lenguajes artísticos, con el propósito de contribuir a que el educando explore, ejercite, enriquezca su imaginación y a partir de dicho requerimiento, lúdico, libre y apropiable, éste construya puentes invisibles entre el texto presentado y los otros tipos de artes sugeridos. Dentro de la metodología, de la cual precisamos los detalles más adelante, nos servimos de las artes plásticas, en particular de la fotografía y de la pintura, así como de la música en un segundo tiempo, a manera de provocar al estudiante confrontar su imaginación con los significantes propuestos e ir sugiriendo posibilidades de imaginación otras que las que le aportaría su imaginario ordinario, el que emplea todos los días. Todo este trabajo procura al mismo tiempo ser logrado en un contexto de encuentro entre el educando y su propia imaginación, de cuya relación, expuesta dentro de lo que Maxine Greene denomina un “mundo de arte”, pueda lograr una intensidad de comunicación. Este encuentro debe de ser iniciado, propulsado y animado por unos significantes que procuren ensanchar la visión del educando de una posición de identificar denotaciones de significados a proponer connotaciones, provocando así el efecto de transformar significados en significantes y a su vez, una vez creado e identificado un contenido imaginado y un estilo reconocido propio, entonces convertir significantes imaginados en significados como producto del trabajo de escritura a los que estaría expuestos los educandos como conclusión del proceso del análisis integrado. De esta manera, se busca localizar al educando en una perspectiva de entrar en la historia de la trama inicial propuesta, y salir con sus historias. Para ello, cuatro momentos claves han sido identificados para acompañar al educando en el proceso de cultivar su propia naturaleza, o dicho de otra manera, estructurar su espontaneidad a través de una metodología que vuelva sistemática el enriquecimiento de su experiencia estética y culminando en la expresión propia.

## 1. EL ENCUENTRO ARTÍSTICO CON LA OBRA DE ARTE

Todo proceso de recepción de creatividad, debe ser debidamente informado y conocido, en el mayor de sus posibilidades por el educando. Pero esto sólo puede venir una vez el encuentro espontáneo entre la obra de arte y el educando haya ocurrido. Esto permite que la comunicación pueda tener un punto de encuentro inicial puramente estético, esto es, sin las explicaciones profesoraes que por lo regular tienden a escolarizar el ejercicio. El propósito del encuentro inicial es precisamente negarle al encuentro el carácter escolar para convertirlo, anunciarlo y promoverlo como experiencia estética que movilice todo cuantos recursos personales pueda tener un educando y que le permitan entrar en un proceso de acercamiento a la obra de manera personalizada, sin las intermediaciones que el ejercicio tradicional del análisis de texto requiere e impone. Como nos dice Rosenblatt:

“Todo el conocimiento de los estudiantes acerca de historia literaria, de autores, períodos y tipos literarios, serán inútiles bagaje si el estudiante no siempre esta movido primariamente en ver en la literatura una experiencia personal vital”<sup>1</sup>.

## 2. LA HISTORICIDAD DE LA OBRA

Una vez acontecido el primer encuentro del educando con la obra literaria, el educador debe de intervenir de manera mínima, utilizando su legitimidad para provocar, mediante la presentación de la obra a los estudiantes, que el lector inicie el proceso de ubicación, de selección de la historia, de la frase, de la imagen, de la metáfora preferida. La historicidad de un texto debe ser un proceso informativo de invitación y no de explicación, de pista y no de respuesta, que permita de esta manera que permanezcan espacios de sombra, como argumenta Greene<sup>2</sup>, que posibiliten la exploración individual y la búsqueda

---

<sup>1</sup> Rosenblatt, L. (1938): *Literature as Exploration*. Appleton-Century, New York, p. 72: “All the student’s knowledge about literary history, about authors and periods and literature types, will be so much useless baggage if the student has not been led primarily to seek from literature a vital personal experience” (Traducción al castellano nuestra).

<sup>2</sup> Greene, M. (2008): “Education and the Arts: The Windows of Imagination”, en *Learning Landscapes*. Volume 1, Number 3, Autumn - 2008, pp. 17-21.



da personal de esclarecerlas con la luz de su imaginación. Para ello, es indispensable que el educando comprenda unos requerimientos mínimos para que pueda estar preparado y más consciente de las selecciones que estaría ya haciendo. En tal sentido, hemos utilizado las categorías aristotélicas para diseñar un fresco que le permita al educando orientarse y organizar, con la mayor flexibilidad posible, el marco esencial de la trama, de los personajes, de las intenciones puestas en relación por el autor.

### 3. LA TRANSACCIÓN

Una vez el lector impregnado por el texto tanto desde el punto de vista de su encuentro estético, como de la información histórica (como texto que es producto de un autor, de una historia, de un estilo), el lector se involucra en un tercer encuentro con el texto, en esta oportunidad para negociar las preferencias que va a construir a partir del comercio que entretendrán el lector con el texto y con su propia imaginación. Es el momento en el que las evocaciones del texto engendran convocatorias en la imaginación del educando. Entra entonces, un proceso específico de depuración, en el que el lector retiene y abandona, resalta y omite, es decir, sintetiza estéticamente lo que le es esencial a su agenda, de acuerdo a la jerarquía de sentimientos que le produjo sea el estilo, la historia de fondo o un foco de la trama trabajada. Es este el momento en el que ocurre la selección de la selección, es decir la atención y personalización sobre un aspecto de la obra, que le resona al educando y que es movida por un interés intelectual y estético particular, que se nutre a su vez de una pasada experiencia. En nuestro caso, este diálogo con los textos es estimulado con el apoyo de artes visuales, para darle imagen a la imaginación que lee el texto y con extractos de música que puedan tener afinidades con la obra, como un incentivo mayor para explorar los confines de la imaginación indagante y exploradora que lee los textos y sueña con otros, retrospectivos o prospectivos.

#### 4. LA AUTORICIDAD

Tanto Dewey, como Rosenblatt, argumentan de la necesidad de transformar la educación de las artes en ese proceso informativo y de aprendizaje que producen la educación con las artes y que procura convertir el proceso pedagógico en experiencia estética. El análisis integrado propone que para que esa clase de literatura se convierta en experiencia literaria (y por ende estética) y que esa experiencia pase al grado de vivencia, el educando debe de pasar a la escritura como ejercicio para consolidar y materializar las conquistas, y reconocimientos adquiridos durante el proceso imaginativo de la transacción, que inició con el primer encuentro estético, se informó con la etapa de historicidad, se definió con la transacción y se estructura y robustece su esqueleto moral con la escritura. Para ello, se requiere pasar del conocimiento socializado, al conocimiento autor-izado, en el que el educando provee su propia versión de un tema, previo a un entrenamiento con el cual cultive su propia imaginación, debidamente informada, es decir cultivada. En tal sentido, la experiencia estética debe ser lo que más se acerque al educando de la experiencia artística, mediante la cual, el estudiante se sienta *autor* de su propia imaginación, la cual convertida en escritura, le proporcionará la posibilidad de vivir una experiencia contemplativa a una vivencia participativa, de la que el mismo es responsable de nombrarla, es decir de calificarla y por ende de hacerla existir a su manera. El análisis integrado permite promover la cognición multimodal que arrastra la educación de las emociones –sentimientos–, la disciplina del ejercicio intelectual de discernimiento, sin provocar la homogenización de pensamientos, ni esquemas de referencias, ni hábitos mentales. El objetivo es transformar una experiencia escolar en una experiencia artística, el aula en un taller creativo, el texto en letra viva. Así, permitiremos que lo escrito desarrolle la imaginación y la cognición a través de la plástica, la música y la narrativa que establece las elecciones propias (autorizadas) del estudiante para de esta manera *expandir o refinar* sus Categorías de Entendimiento y Representación.

## 5. EXPICACIÓN METODOLÓGICA

LITERATURA. Siguiendo la secuencia temporal ECA<sup>3</sup> y con un análisis basado en el esquema de las categorías aristotélicas. Se incluye el uso del semanario reflexivo para propiciar la profundización de valores y sentimientos.

PINTURA. Se hace una adaptación de la metodología “piensa en arte” para poder visualizar desde una óptica plástica (pintura, dibujo, fotografía) los temas y valores abordados en los textos literarios.

MÚSICA. Elaboración de “miniaturas musicales” de una duración de 1 a 2 minutos que transmitan el mensaje principal y los sentimientos esenciales del texto en un lenguaje melódico.

### 5.1 OBJETIVOS GENERALES

- a. Enriquecer la capacidad de leer, analizar, comentar y criticar textos literarios dominicanos que permitan trabajar la identidad, la comprensión de nuestras realidades sociales y desde esa actitud revalorizarnos y fomentar la auto estima.
- b. Desarrollar la sensibilidad estética, comunicativa y reflexiva a través de la integración de las manifestaciones literarias, la plástica (pintura y fotografía) y la música.
- c. Identificar, dialogar y profundizar sobre los valores presentes en los textos de manera que puedan ser provechosos en la vida personal y colectiva.
- d. Fomentar la observación, la escucha y el pensamiento crítico y creativo con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo que repercuta en las relaciones intra e interpersonales.
- e. Ampliar la capacidad creativa recibiendo información y estímulos de distintas fuentes y recursos que permitan la elaboración de propuestas innovadoras.

---

<sup>3</sup> Villarini Jusino Angel.(1991) Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento. San Juan, P.R.: Proyecto de Educación Liberal y Liberadora.

## 5.2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

- a. Presentar la lectura a partir del bagaje intelectual de los estudiantes, desarrollando un diálogo socrático.
- b. Se discute el argumento de la obra en un ambiente de libertad, respeto y entusiasmo.
- c. Trabajar el texto de forma sistemática (categorías aristotélicas) para llegar a una fase de conceptualización que permita profundización y abstracción.
- d. Los estudiantes deben organizarse en medio-círculo donde se establezca una relación física igualitaria y de encuentro.
- e. Se presenta la obra de arte (pintura, escultura, fotografía...) y se siguen los acuerdos pre-establecidos: observación silenciosa, libertad de opinión y orden parlamentario, para dar paso a la riqueza de la pregunta, que va “in crescendo”, de lo simple a lo complejo.
- f. Una vez se establece el vínculo de lo literario y lo plástico, se crea un momento para la introspección que viabilice un ámbito dialógico donde puedan expresarse las ventajas de “ver” lo que se lee y “leer” lo que se ve.
- g. En el aula se crea un ambiente de penumbra para que afloren a su máxima expresión los sentidos. Se pone la música, para los alumnos experimenten sus emociones y sensibilidades. Se crea un ambiente de confianza que permita la expresión de percepciones y sentimientos.
- h. Pasados estos tres momentos: análisis literario, apreciación de la obra plástica y escuchar la música, se vinculan estas experiencias para generar un proceso donde se cree un estado de conciencia crítica, disfrute estético y pensamiento alternativo.
- i. Finalmente, se elabora un “Ensayo Reflexivo” donde los alumnos a través de la escritura puedan producir sus propias opiniones, conclusiones y argumentaciones con un sello personal. Dando paso a propuestas de cómo enriquecer su propio proceso de aprendizaje y evaluando la metodología abordada en la clase. Una manera de sistematizar el paso de la experiencia a la vivencia.
- j. Se propone la creación de un texto literario propio que estimule la imaginación a partir de la experiencia-vivencia anterior.

### 5.3. OBJETIVOS GENERALES

#### DEL ANÁLISIS DEL TEXTO LITERARIO

- a. Analizar textos literarios a la luz de las categorías aristotélicas, partiendo de su carácter abarcador, práctico y objetivo.
- b. Manejar el análisis en aula en sus tres secuencias temporales: exploración, conceptualización y aplicación, dando paso a las competencias comunicativas (interpretativa, argumentativa y propositiva).
- c. Establecer una interrelación entre las tres manifestaciones artísticas propuestas: literatura, artes plásticas y música dándole un carácter pan disciplinario.
- d. Desarrollar una actitud crítica y reflexiva que sensibilice a los estudiantes a favor de los valores universales.
- e. Incentivar la acción creativa, propuesta desde un ámbito innovador que permita al discente recrear su conocimiento y que éste amplíe su visión del mundo, su capacidad de inventiva y su desarrollo personal.

### 5.4. FICHA DE ANÁLISIS DEL TEXTO LITERARIO (I)

Condición previa. Se especifican los tres puntos fundamentales del acuerdo:

- Libertad de expresión
- Respeto a las opiniones.
- Orden parlamentario.

#### A. Presentación. Diálogo Socrático.

- ¿Qué te parece esta lectura?
- ¿De qué crees que se trata?
- ¿Qué te sugiere el título?
- ¿Sabes algo de su autor?

#### B. Discusión sobre la trama, el argumento.

- Extraer el tema.
- Importancia de las inferencias (connotar y denotar).
- ¿Quiénes son los personajes?

- ¿Cuál es el proceso en que se desarrollan los hechos?
- ¿Cuáles son las características de los personajes y/o de la obra?
- ¿Cómo se establece la relación entre los personajes? ¿Y con el medio?
- ¿En qué espacio físico /geográfico se desarrollan los hechos?
- El factor temporal ¿Cómo se aborda? ¿Es atemporal? Establece la secuencia de los hechos.
- ¿En qué situación se desarrollaron los hechos y acontecimientos?
- ¿Cuáles fueron las causas y circunstancias en que ocurrieron los eventos?
- ¿Cuáles fueron las consecuencias de estos hechos?
- ¿Cuáles sentimientos, valores, emociones pudiste apreciar en este texto?
- Haz un esquema donde se sintetice el análisis a la luz de las categorías aristotélicas.

#### C. Aplicación creativa y/o actividad sorpresa.

- Conectar el texto literario con las noticias de la actualidad.
- Relacionar el texto y/o autor con otros que traten temas similares.
- Reflexiona sobre los valores de la obra y transfírelos a tu vida cotidiana. Escribe un ejemplo concreto donde puedas manifestarlos.
- Escribe un cuento, poema, ensayo o carta con carácter de denuncia social abordando temas actuales. Incluye tres vocablos nuevos que hayas aprendido de la lectura.

### 5.5. FICHA DE ANÁLISIS DEL TEXTO LITERARIO

#### A LA LUZ DE LAS CATEGORÍAS ARISTOTÉLICAS (II)

##### A. Exploración:

Se presenta el texto y se aborda con el método socrático. Partiendo de los conocimientos que se construyen con el alumnado.

- ¿Habías oído mencionar antes este texto o a su autor?
- Por este título, ¿de qué se trata? Elaboración de hipótesis.
- De este autor, Juan Bosch, ¿cuál es la temática más tratada en su obra?
- Además de escritor, ¿conoces otras facetas de su vida? ¿Cuáles?

#### B. Conceptualización:

- Una vez leído el texto, ¿En qué contexto social, geográfico, histórico, cronológico, se desarrolla la acción?
- ¿Cuáles son las relaciones de las distintas clases sociales reflejadas en la obra de este autor?
- En la obra de Juan Bosch subyace una preocupación por el medio (social, ambiental, político), señala las situaciones específicas que lo reflejen en el texto.
- Ubica en el texto las distintas manifestaciones de violencia expresadas en la obra.
- Señala valores y antivalores presentes en la lectura.

#### C. Aplicación:

- De la situación expuesta en el texto, ¿qué semejanzas y diferencias puedes encontrar con la realidad dominicana actual? Argumenta tu respuesta.
- En los aspectos propiamente humanos, sobre todo aquellos relacionados con los sentimientos y valores tratados en la lectura: ¿Podrías decir que son todavía válidos para la actualidad y que se pueden presentar en cualquier lugar del mundo? Justifica tu respuesta.
- ¿Has leído algún otro texto que pueda tener relación con este? De ser así, explica en qué sentido y pon título y autor.
- Ya conoces las categorías aristotélicas, elabora un esquema de este texto a partir de ellas.

#### 5.6. METODOLOGÍA PIENSA EN ARTE (ADAPTACIÓN)

Surge del programa que lleva el mismo nombre “Piensa en Arte” que es una iniciativa educativa de la colección Patricia Phelps de Cisneros y de la Fundación Cisneros con una red de instituciones culturales internacionales. En la República Dominicana se difunde a través del Centro Cultural Eduardo León Jimenes 2005 (Centro León).

En su génesis, es un programa que tiene como propósito capacitar a los educadores de los museos y docentes de las escuelas para realizar discusiones en torno a obras de artes. Se toma una imagen de la obra y unida a informaciones pertinentes se inician una serie de preguntas.

Esta metodología tiene como objetivo general:

- Fomentar en las estudiantes la observación, el análisis, la interpretación y la apreciación de las artes visuales en colaboración con el docente.
- Desarrollar en los estudiantes sus capacidades cognitivas, el lenguaje expresivo, habilidades del pensamiento crítico, la destreza de pensamiento basado en evidencias visuales y los valores relacionados con el respeto.

Para el trabajo realizado hemos hecho adaptaciones, ya que el interés es incluir la metodología relacionándola con el texto. Con el propósito de establecer un diálogo entre la lectura, la obra visual (pintura, fotografía), y el alumno. Por esta razón hemos agregado dos objetivos adicionales entendiendo su pertinencia.

- Aportar a la lectura del texto, color y forma, una plasticidad visual que contribuya a construir un conocimiento significativo y pluri dimensional.
- Incentivar la imaginación al provocar sensaciones y sentimientos relacionados con el texto que pueden ser captados a través del ojo para luego plasmarse en un texto de creación propia.

El manejo de la pregunta es fundamental en la metodología, así como un orden que se inicia con la observación de lo evidente y va escalando en profundidad.

- Observa.
- ¿Qué ves en esta obra?
- ¿Qué observas que le hace decir eso?
- Observa los personajes de la obra...
- ¿Qué podrías decir sobre ellos? Describe en detalles tus ideas.
- ¿Qué piensas que podrían estar haciendo?
- ¿Qué ves que te hace pensar eso que expresas? Especifica en donde lo vez.
- ¿Qué elementos de la obra te lleva a pensar y decir eso?
- ¿En qué parte de la obra puedes encontrar evidencia que sustente tu interpretación?



Las guías que hemos elaborado no omiten la posibilidad de integrar estas preguntas originales. Se invita al docente a hacer uso de ellas y a su vez a su capacidad de recrearlas, según la pertinencia del caso.

#### 5.7. FICHA METODOLÓGICA ADAPTADA “PIENSA EN ARTE”

Previo a presentar la proyección de la imagen, se especifican los tres puntos fundamentales del acuerdo:

- Libertad de expresión
- Respeto a las opiniones
- Orden parlamentario

A. Observar la obra en silencio (aproximadamente 3 minutos) expresar lo observado, evidencias visuales (formas y colores)

- ¿Qué ves?
- ¿Dónde lo ves?

B. Profundizar (procurar lo no evidente).

- ¿Qué está pasando? Elaborar una pequeña hipótesis.
- ¿Qué te hace pensar que esto que planteas, está pasando?
- ¿Qué más podemos decir sobre lo que está pasando? (ampliar).

C. Relacionar la pintura con el texto literario trabajado.

- A tu parecer, ¿qué elementos son comunes al texto y a la pintura?
- ¿Con cuál de las categorías aristotélicas tiene relación el color?
- ¿Cómo se manifiesta la sustancia en la obra pictórica?
- ¿Ves alguna otra de las categorías expresadas en la pintura? ¿Dónde? ¿De qué forma?

## 5.8. PROYECTO DE MUSICALIZACIÓN “LA LETRA SE HACE MÚSICA”

SIETE CUENTOS DE JUAN BOSCH

### **Objetivos:**

- Aportar a la lectura del texto, una melodía, una sonoridad, una sensación que contribuya a construir un conocimiento significativo y pluri dimensional.
- Incentivar la imaginación al provocar sensaciones y sentimientos relacionados con el texto que pueden ser captados por el canal auditivo para luego plasmarse en un texto de creación propia.
- Describir las emociones, tramas y sensaciones de cada uno de los siete cuentos siguientes de Juan Bosch, en base a la composición de música original. La misma podrá transmitir el mensaje principal de los cuentos, definidos a través de las “categorías aristotélicas”, como soporte sonoro para cada texto:

1. La Mancha Indeleble
2. Luis Pie
3. La Nochebuena de Encarnación Mendoza
4. Los Amos
5. La Mujer
6. Dos Pesos de Agua
7. El Algarrobo

**Duración.** Las piezas musicales de cada cuento han sido compuestas como “miniaturas”: pequeñas obras musicales de 1 a 2 minutos de duración. El total de la musicalización es de 12 minutos.

**Frases guía.** Dado el carácter didáctico del trabajo hemos seleccionado frases de los cuentos, como guía de sus emociones principales y “leitmotiv” (motivo temático), que indica el tipo de discurso musical elegido.

- La Mancha Indeleble: *“me parece que a cada esfuerzo por borrarla se destaca mas”*
- Luis Pie: *“Oh Bonyé, tú sé gran”*
- La Nochebuena de Encarnación Mendoza: *“ese fue el muerto que yo vide hoy en el cañaveral”*
- Los Amos: *“malagradecidos que son”*
- La Mujer: *“la carretera esta muerta”*
- Dos Pesos de Agua: *“Remigia esperaba”*
- El Algarrobo: *“hoy tumbo el algarrobo”*

**Lenguaje Musical.** La música ha sido concebida en un lenguaje moderno, accesible al público de hoy, con reflexiones y sonoridades basadas en la música tonal y folklórica dominicana.

**Inspiración Tema Musical.** Un “Canto de Conuco” (1947), copla campesina de nuestro país, de herencia hispana y africana, es el tema central a todas las piezas. La grabación del cantante haitiano José Polo “Holguise” de la Culata en San Juan de la Maguana, fue rescatada por la Sra. Edna Garrido de Boggs, en su obra “Reseña Histórica del Folklore Dominicano”. En ella hace referencia a Holguise: “era haitiano que hasta hablaba con acento, pero había absorbido completamente la cultura musical dominicana”.

**Justificación del Tema Musical.** En su mayoría los cuentos de Juan Bosch tienen lugar en el campo dominicano, recogiendo las diversas situaciones humanas que coexisten en estas localidades. Hemos elegido un “canto de conuco” del sur del país, de la primera mitad del S. XX (época de creación de los cuentos) interpretado por un haitiano, simbolizando, como hacen los cuentos, el sincretismo entre nuestras herencias hispánicas y africanas. Estos elementos musicales de nuestro folklore han sido llevados a un lenguaje universal, mediante la composición de música original que describe el sentimiento predominante en cada cuento, en base a las “categorías aristotélicas”. Para el discurso musical han sido consideradas las cualidades narrativas de los cuentos y su

condición humana. Los elementos melódicos y rítmicos del folklore dominicano, presentes en toda la obra a través del canto de conuco, sirven como base a una causa artística mayor.

**Instrumentación.** La elección de instrumentos clásicos por excelencia (trío de piano, violín y violonchelo) va de la mano con la universalidad de la narrativa de Juan Bosch. Esta formación brinda amplias posibilidades sonoras que permiten expresar el estado de ánimo de los cuentos. Los tres instrumentos se alternan, creando así, diferentes propuestas musicales en cada pieza.

El compositor de las siete miniaturas musicales realizadas para cada texto es Darwin Aquino<sup>4</sup>.

Entendemos que no siempre se puede realizar una composición a la medida de cada lectura, por lo tanto hemos sugerido una opción musical alternativa que pueda relacionarse con cada uno de los textos analizados. Por esta razón se escogieron piezas de Juan Luis Guerra<sup>5</sup> que en términos de comparación musical desde el punto de vista instrumental y sonoro (sin letras) resultan apropiados.

La selección ha sido la siguiente:

- La Mancha Indeleble “*Areito*”
- Luís Pié “*Burbujas de amor*”
- La Noche Buena de Encarnación Mendoza “*El farolito*” o “*La cosquillita*”
- Los Amos “*La bilirrubina*”
- La Mujer “*Tú*”
- Dos Pesos de Agua “*Ojalá que llueva café*”
- El Algarrobo “*Amor del conuco*”

---

<sup>4</sup> Compositor Dominicano. Director de orquesta, violinista. Egresado de la Academia Dominicana de Música y Ganador de las Medallas de Oro y Plata en violín (1999 Y 2001) en los Concursos Nacionales de Interpretación Musical de la República Dominicana.

<sup>5</sup> Cantautor y productor musical dominicano. Ha ganado 18 Grammys, entre ellos 3 de la academia norteamericana.

### 5.9. FICHA METODOLÓGICA “LA LETRA SE HACE MÚSICA”

Condición previa: la música debe ser instrumental. Previo a escuchar la música se especifican los tres puntos fundamentales del acuerdo:

- Libertad de expresión
- Respeto a las opiniones
- Orden parlamentario

A. Se procede a escuchar la pieza musical en silencio.

- ¿Reconoces los instrumentos presentes en esta melodía? ¿Cuáles?
- ¿Qué sientes después de escuchar esta música? Identifica y expresa tus sentimientos.
- Relaciona los sentimientos provocados con los instrumentos reconocidos.

B. Relacionar la música con el texto literario.

- ¿Te recuerda la música alguna parte específica del texto leído? ¿Cuál? ¿Por qué? Argumenta tus respuestas.
- Si le pusieras letra a esa melodía, ¿qué frase del texto escogerías para repetir como leit motif?

C. Aplicación creativa.

- De la música que conoces, escoge alguna pieza con la cual relaciones los sentimientos y pensamientos que te provocó la lectura. Especifica tema y autor, recuerda que debe ser una versión instrumental. Argumenta tu respuesta.

### 5.10. ENSAYO REFLEXIVO

Este es un espacio para poder expresar con transparencia tu sentir sobre esta experiencia literaria integradora.

A. En base a la lectura:

- Haz un juicio valorativo del texto leído.
- ¿Qué sentimientos y reflexiones produjo en ti esta lectura?

- De los valores y antivalores que se han destacado durante la lectura, ¿Cuáles te tocan de manera personal y por qué?
- ¿Crees que lo leído pueda servirte en algo para tu vida? ¿En qué? ¿Cómo?

B. Sobre la integración de lectura, artes plásticas y música:

- ¿Te parece interesante el integrar a esta lectura, la pintura escogida y la música? ¿Por qué?
- ¿En que aspectos ves beneficiosa la experiencia?
- ¿Cambiarías algunos aspectos? ¿Cómo lo harías?

C. Propuestas creativas:

- ¿Qué otras manifestaciones artísticas se pudieran integrar a esta experiencia?
- ¿Cómo la articularías?

## 6. PRÁCTICA DE LA METODOLOGÍA INTEGRADA

ANÁLISIS INTERPRETATIVO / CUENTO DE JUAN BOSCH

### LA MANCHA INDELEBLE

El texto se desarrolla en un ambiente urbano. El autor se ubica como primera persona central. La postura es realista y el tono pesimista. Este cuento está expresado en una metáfora cargada de elementos existencialistas. El autor revela, de forma descarnada, el perfil del político dominicano. Esa dualidad claro-oscuro que tiende a cubrir este arquetipo. La narración nos introduce en una escena fantasmagórica pero dentro de un marco enteramente real y atemporal: “Parecía que no había distancia entre la vida que había dejado atrás, del otro lado de la puerta, y la que iba a iniciar en ese momento. Físicamente, la distancia sería de tres metros, tal vez de cuatro. Sin embargo, lo que veía indicaba que la separación entre lo que fue y lo que sería no podía medirse en términos humanos”.

El protagonista se encuentra en una encrucijada, ya que la promesa ofrecida le habla de alterar su personalidad y esto evidentemente le atemoriza. Por un lado, la estima so-

cial, el poder político, y por el otro, perder su libertad. Esto despierta un sentimiento de compasión hacia el ser humano que teme tanto a la exclusión: “Aquí no tiene que pensar. Pensaremos por usted. En cuanto a sus recuerdos, no va a necesitarlos más: va a empezar una vida nueva”. La libertad de pensamiento es un derecho innegociable, no transferible. Sin él nos robotizamos y somos presas del control de otros, tontos útiles de causas ajenas. O sencillamente parte de una tribu llena de adeptos.

Vuelve de nuevo una conciencia vacilante que siente el peso del dilema entre la seguridad y la libertad. El personaje está atrapado, no encuentra salida y actúa bajo impulso: sale corriendo:

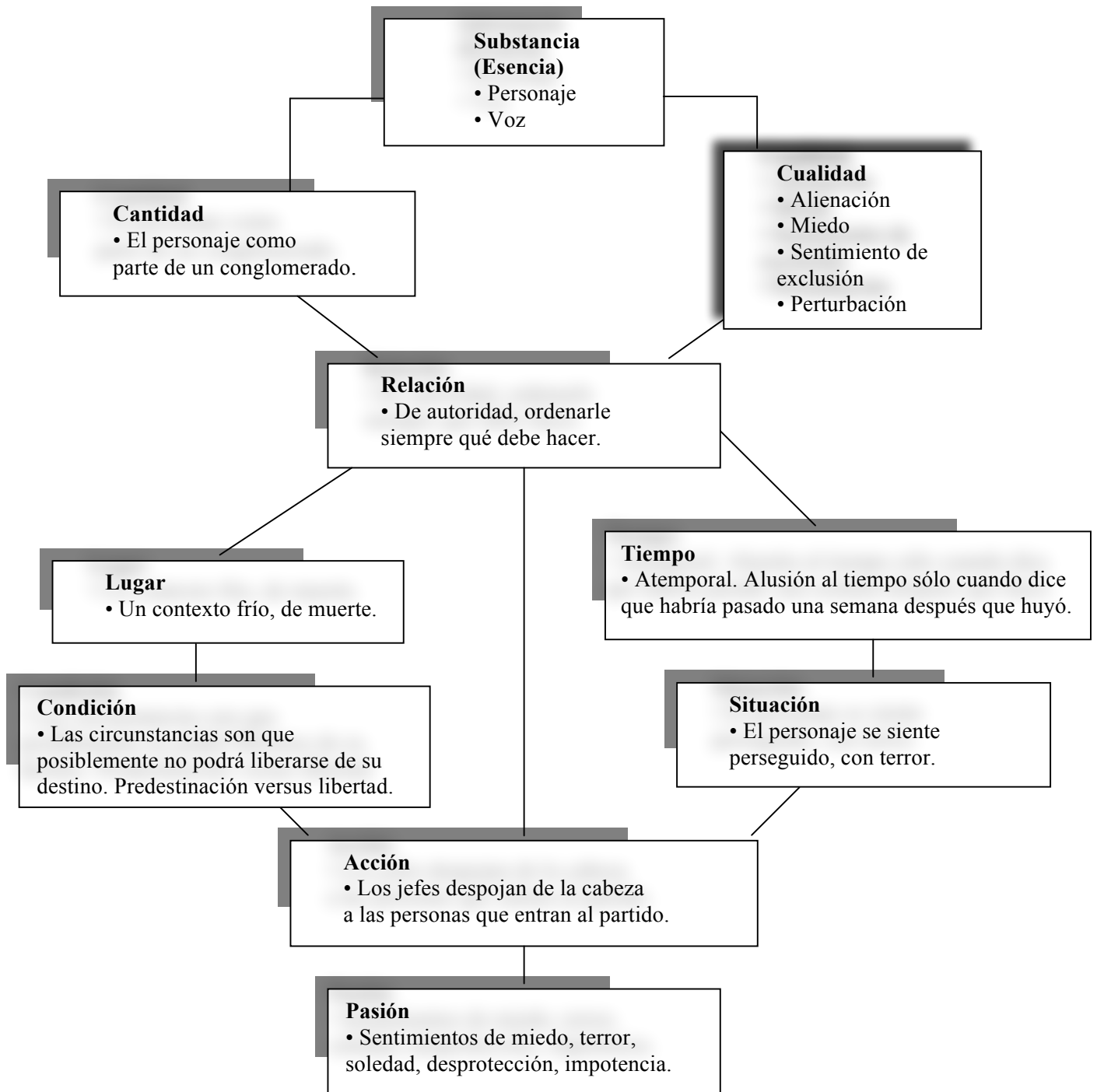
“Mi necesidad de huir era imperiosa, y huía como loco”.

El ser valiente no implica el no tener miedo, sino vencerlo o sencillamente caminar con él. No obstante, para el protagonista hay una crisis que lo trastorna y las obsesiones se evidencian: “Durante una semana no me atreví a salir de casa. Oía día y noche la voz y veía en todas partes los millares de ojos sin vida y los centenares de cabezas sin cuerpo. Pero en la octava noche, aliviado de mi miedo, me arriesgué a ir a la esquina, a un cafetuchito de mala muerte, visitado siempre por gente extraña.” Cabe preguntar: ¿Se trata de perturbación mental o de divagación onírica?

“Yo tomaba en ese momento una taza de café. Me temblaron las manos con tanta violencia que un poco de la bebida se me derramó en la camisa. Ahora estoy en casa, tratando de lavar la camisa. He usado jabón, cepillo y un producto químico especial para el caso que hallé en el baño. La mancha no se va. Está ahí, indeleble. Al contrario, me parece que a cada esfuerzo por borrarla se destaca más.” La acción está pendiente: Entregue su cabeza. La huida como respuesta. La reflexión. El terror, la angustia, y la certeza de que no podrá librarse de su destino.

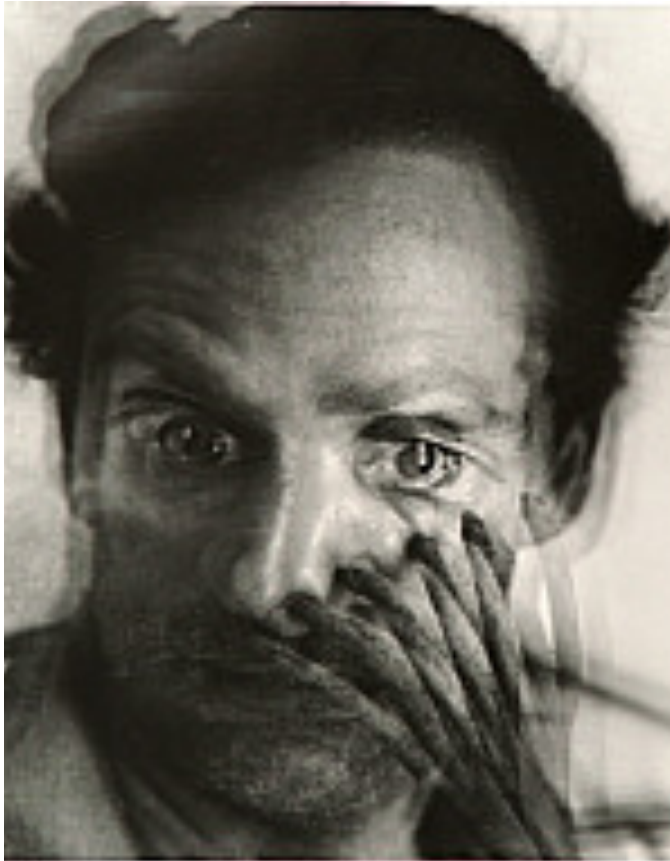
## CATEGORÍAS ARISTOTÉLICAS

### LA MANCHA INDELEBLE





METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
LA MANCHA INDELEBLE



NATALIO PURAS –APECO–  
1933-2010  
*Autorretrato del 78*  
1978  
Gelatina de plata sobre papel  
35.5 x 27.9 cm  
Colección Centro Cultural  
Eduardo León Jimenes  
Donación del artista

El impacto de la imagen deformada, los aspectos expresivos del rostro, así como los contrastes claros y oscuros pueden asociarse a la personalidad alterada del individuo, a sus estados anímicos, la alienación, el miedo y el terror y a los ambientes fantasmagóricos reflejados en la obra literaria. Este rostro expresa perturbación y estados de alucinación, puede ser alguien que interpele su conciencia o que se sienta atrapado en una situación desesperada.

METODOLOGÍA  
LA LETRA SE HACE MÚSICA  
LA MANCHA INDELEBLE

**I- "La Mancha Indeleble"** ("no parece que a cada  
"cifras por, borrala  
se destina mas")  
para piano

**"Siete Cantos de Juan Bosch"** \*

para piano, violín y violoncello

Dna Ag  
9 Enero 2011

Mitigoso (♩ = 90-100)

(Ad. Lib.)

"Voz" (tempo)

(Ad. Lib.)

Piano

1

5

10

15

1

La Mancha Indeleble

# METODOLOGÍA

## LA LETRA SE HACE MÚSICA

### LA MANCHA INDELEBLE

(tempo) "me parece que a cada esfuerzo por borrarla se destaca mas..." I - "la Mancha Indeleble"

20

Repita X veces, cada vez mas fuerte y acelerando, subiendo al registro a las dos octavas altas restantes, y tambien subitaneos bajando al pedal.

II - "Luis Pic" ("oh Bosch, tu se gran")

para violon y piano

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

Instrumentación:  
Piano Solo  
Duración:  
2 min. (Misterioso)

El tema *Canto de conuco* es presentado por el piano en un ambiente de miedo, obstinación y terror. Dos variantes del mismo tema emulan la lucha entre el personaje de Bosch y la Voz, estando el primero renuente a entregar su cabeza a la voz seductora que trata de convencerle. El conflicto se desencadena en el piano repitiendo el motivo temático a manera de ostinato, cada vez mas rápido y mas fuerte: "me parece que a cada esfuerzo por borrarla se destaca mas".

## ANÁLISIS INTERPRETATIVO / CUENTO DE JUAN BOSCH

### LUIS PIE

El texto se desarrolla en un ambiente rural, específicamente en un cañaveral. El autor se ubica en la tercera persona, observadora. La postura realista-irónica y con una clara denuncia social. Luis Pie es un personaje perseverante en cuya conducta intervienen dos polos: su origen biológico y el contexto cultural. El inconveniente de la lengua es una interferencia de orden social que es un evidente obstáculo para la comunicación con sus torturadores. Podemos ver cómo esto produce ciertas emanaciones del inconsciente: “Un golpe de aire apagó el fósforo, y el haitiano encendió otro. Quería estar seguro de que el mal le había entrado por la herida y no que se debía a obra de algún desconocido que deseaba hacerle daño. Escudriñó la pequeña cortada con sus ojos cargados por la fiebre, y no supo qué responder; después quiso levantarse y andar, pero el dolor había aumentado a tal grado que no podía mover la pierna.”

La herida, el fuego y la imagen constante de sus hijos provocan reacciones instintivas, una evocación del mito religioso. El cuadro simbólico de los hijos, sobre todo la reminiscencia del hambre y la miseria que padecen. “Su rostro brillante y sus ojos inteligentes se mostraban angustiados. ¿Habría perdido el rumbo debido al dolor o la oscuridad lo confundía? Temía no llegar al camino en toda la noche, y Miguel, el mayor, encendía de noche para que el padre pudiera prepararles con rapidez harina de maíz o les salcochara plátanos a su retorno del trabajo. Si él se perdía, los niños le esperarían hasta que el sueño los aturdiera y se quedarían dormidos allí, junto a la hoguera consumida.”

Luis Pie tiene angustia por no poder llegar a donde lo esperan sus niños. Y tiene miedo, mucho miedo de que les pueda ocurrir algo malo. También tiene un Miedo con mayúscula que está dirigido hacia esas fuerzas que están por sobre él y de las que depende enteramente. En otro momento se contrapone otro sentimiento, surge una esperanza en otros seres humanos. Cree que hay personas que lo pueden ayudar y pueden entender casi telepáticamente sin necesidad de explicación alguna. Él cree ingenuamente en la bondad

del ser humano que se conduce ante el peligro o necesidad ajena. Cuando la solidaridad sólo se vislumbra tenuemente, al final de la historia, en el gesto interrumpido de la niña de doce años por proteger a los niños:

“—¡Dominiquén bon, aquí ta mué, Lui Pie! ¡Salva a mué, dominiquen bon!

En el protagonista predominan los sentimientos de un inmenso amor, y la tremenda responsabilidad paternal. Nos conmueve su vulnerabilidad, lo indefenso que está, no precisamente frente a las fuerzas sobrenaturales del mal, sino frente a las fuerzas del mal que desatan los seres humanos cuando no tienen noción de justicia, ni de los derechos de las personas.

Valentín Quintero es el dueño de La Gloria, una de las colonias donde se produce caña de azúcar. Quintero no valora ni aprecia a la gente que trabaja en estas tierras, ni a los dominicanos, pero menos aún a los extranjeros, en especial a los haitianos. Es un hombre racista y vive piensa y actúa a través de la violencia. Es un ser primario evolutivamente, su idea de diversión es emborracharse y, de paso, pegarle a las mujeres que llegan hasta allí a ganarse unos pesos con la zafra. La mujer, para él no es más que un objeto de placer, las desprecia como desprecia la vida humana. Por esto es capaz de tirar un fósforo encendido que provoca el incendio y en adición culpa a un inocente por su temible inconsciencia.

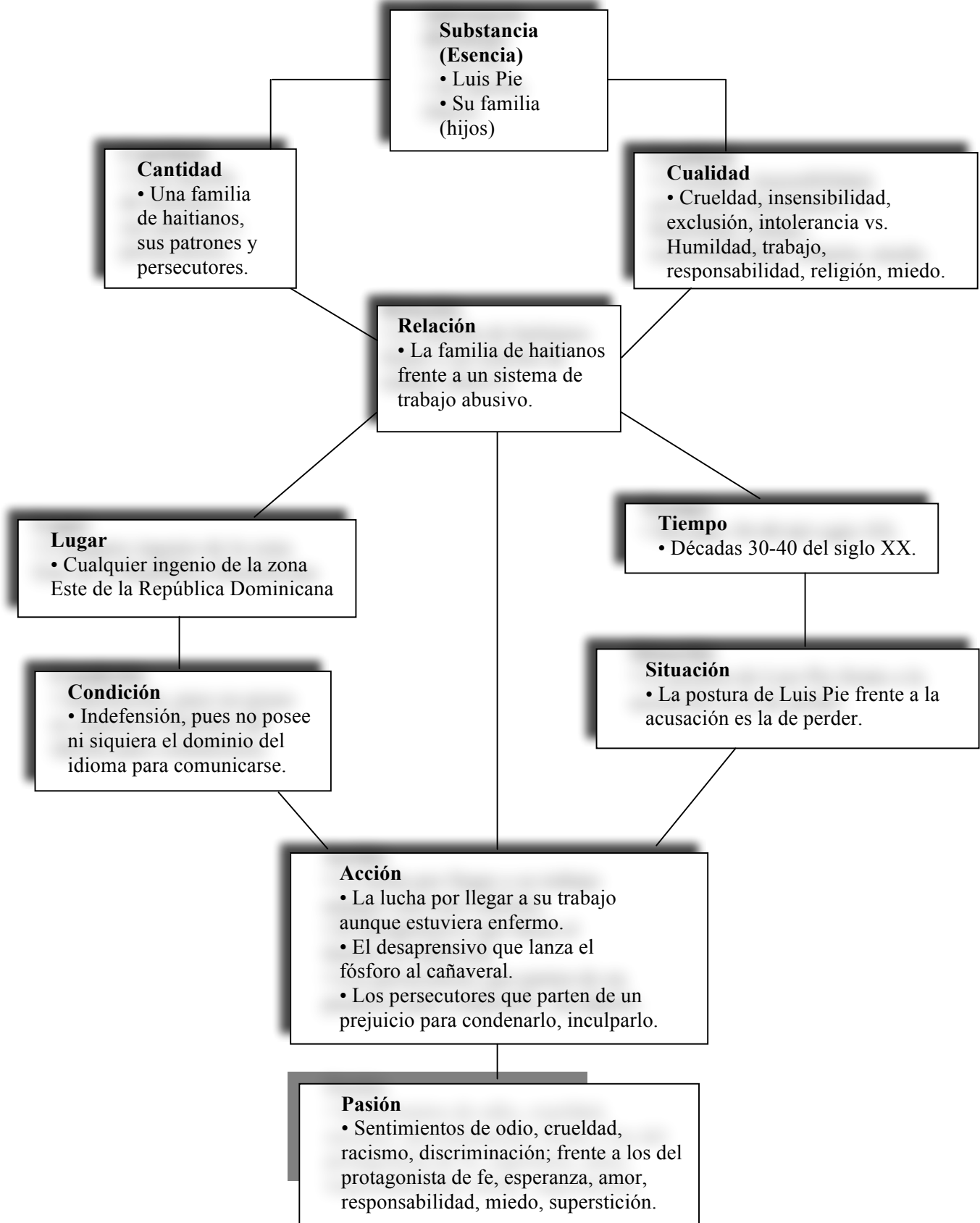
Para finalizar, los dioses de haitianos son potentes en su capacidad de hacer mal, sin embargo, la maldad de los seres humanos es bastante invisible a sus ojos. Se manifiesta la ignorancia como impedimento para ver y mucho menos defender la vida de sus propios hijos, que es lo más importante para él. Luis Pie personifica en su contexto al emigrante que sale de su país. Esta es una situación muy especial, ya que es alguien que ha tenido que cortar con todas sus raíces. Abandonar a sus seres queridos para ir a una realidad ajena, muchas veces amenazante. El tema que surge inevitablemente es el de la diversidad. El protagonista de esta historia es diferente, distinto. Es nuestra posibilidad de

encuentro con la alteridad. Sólo así podemos llegar a la articulación de un hibridismo cultural.

En resumen, el hilo conductor de la obra es la discriminación, el racismo, propio del Dictador Rafael Leonidas Trujillo, que perneó la sociedad del momento (1937).

## CATEGORÍAS ARISTOTÉLICAS

LUIS PIE





METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
LUIS PIE



NIDIO FERMÍN  
(1924-1997)  
*Bracero del ingenio VI.*  
Sin fecha  
Impresión cromogénica sobre papel  
15.1 x 10.3 cm  
Donación de Iris Llavería Vda. Fermín  
Colección Centro Cultural  
Eduardo León Jimenes

En esta fotografía la relación con el texto literario es muy directa. Se trata de un bracero haitiano en medio de un campo de caña. Aquí se pueden explotar los rasgos del individuo, su indumentaria e incluso aspectos psicológicos como la mirada, para ahondar en su forma de vida, en sus sentimientos y en todas las posibles circunstancias que rodean su condición de bracero sometido al rigor del trabajo y a condiciones difíciles de vida. Se puede extender el diálogo a los aspectos raciales y a las condicionantes históricas que han marcado las relaciones dominico-haitianas.



METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
LUIS PIE



RAQUEL  
PAIEWONSKY  
1969  
*Sin título*  
2006  
Impresión cromogénica  
sobre papel fotográfico,  
políptico de 6 piezas  
212.5 x 211.6 cm  
Gran Premio XXI  
Concurso de Arte  
Eduardo León Jimenes  
2006  
Colección  
Centro Cultural  
Eduardo León Jimenes

Esta obra de Raquel Paiewonsky nos permite hablar de discriminación, de encubrimiento de los rasgos raciales por prejuicios de esa naturaleza. Es muy pertinente porque ella tiene una poética del cuerpo interesante, que le permite desde esa instancia tan íntima construir un discurso de lo social y desde allí abordar la violencia de los prejuicios que según la autora es la más velada.

METODOLOGÍA  
LA LETRA SE HACE MÚSICA  
LUIS PIE

Instrumentación:  
Violín y Piano  
Duración:  
1 min 30 seg.  
(Reflexivo)

La entrada apacible del violín y el tenue acompañamiento del piano, transforman el sentimiento anterior. El tema es expuesto por una nostálgica melodía, junto a expresivas sonoridades que hacen de la pieza un momento de reflexión, ante la condena inminente del haitiano Luis Pie: "Oh Bonyé, tú sé gran".

ANÁLISIS INTERPRETATIVO / CUENTO DE JUAN BOSCH  
LA NOCHEBUENA DE ENCARNACIÓN MENDOZA

El texto se desarrolla en un ambiente rural particular un batey, un cañaveral. El autor se presenta como tercera persona omnisciente, claro y evidente desde el inicio del relato en su primer párrafo. –“Anduvo acertado en su cálculo; donde empezó a equivocarse fue al sacar conclusiones de esa observación”. La postura es realista-irónica y un tono fatalista se deja sentir a lo largo de la lectura.

La desgracia acecha y define al hombre como ser trágico y espiritual. Encarnación Mendoza se coloca delante del destino consciente de que él no lo ha buscado. Ya que mata al cabo Pomares por la provocación, no por instinto o violencia. Y sin embargo está dispuesto a poner en riesgo su vida por re-encontrarse en Nochebuena con su familia. Haciendo evidencia de que ésta ocupa un lugar privilegiado en su escala axiológica:

“Necesariamente debía ver a su mujer y a sus hijos. Era un impulso bestial el que le empujaba a ir, una fuerza ciega a la cual no podía resistir. Con todo y ser tan limpio de sentimiento, Encarnación Mendoza comprendía que con el deseo de abrazar a su mujer iba confundida una sombra de celos. Pero además necesitaba ver la casucha, la luz de lámpara iluminando la habitación donde se reunían cuando él volvía del trabajo y los muchachos le rodeaban para que él los hiciera reír con sus ocurrencias. El cuerpo le pedía ver hasta el sucio camino, que se hacía lodazal en los tiempos de lluvia. Tenía que ir o se moriría de una pena tremenda”.

La narración está salpicada de superstición como un rasgo cultural que emerge de forma natural en el contexto. Esto puede observarse en las expresiones de su hijo Mundito: “El terror le dejó frío. En el primer momento pensó huir, y hacerlo en silencio para que el cadáver no se diera cuenta”.

Resalta el autor en el personaje principal un concepto de dignidad y valentía entremezclado con cierta temeridad y un dejo de machismo siempre vigente en el contexto: “Encarnación Mendoza estaba acostumbrado a hacer lo que deseaba; nunca deseaba nada malo, y se respetaba a sí mismo. Por respeto a sí mismo sucedió lo del día de San Juan, cuando el cabo Pomares le faltó pegándole en la cara, a él, que por no ofender no bebía y que no tenía más afán que su familia. Sucediera lo que sucediera, y aunque el mismo Diablo hiciera oposición, Encarnación Mendoza pasaría la Nochebuena en su bohío”.

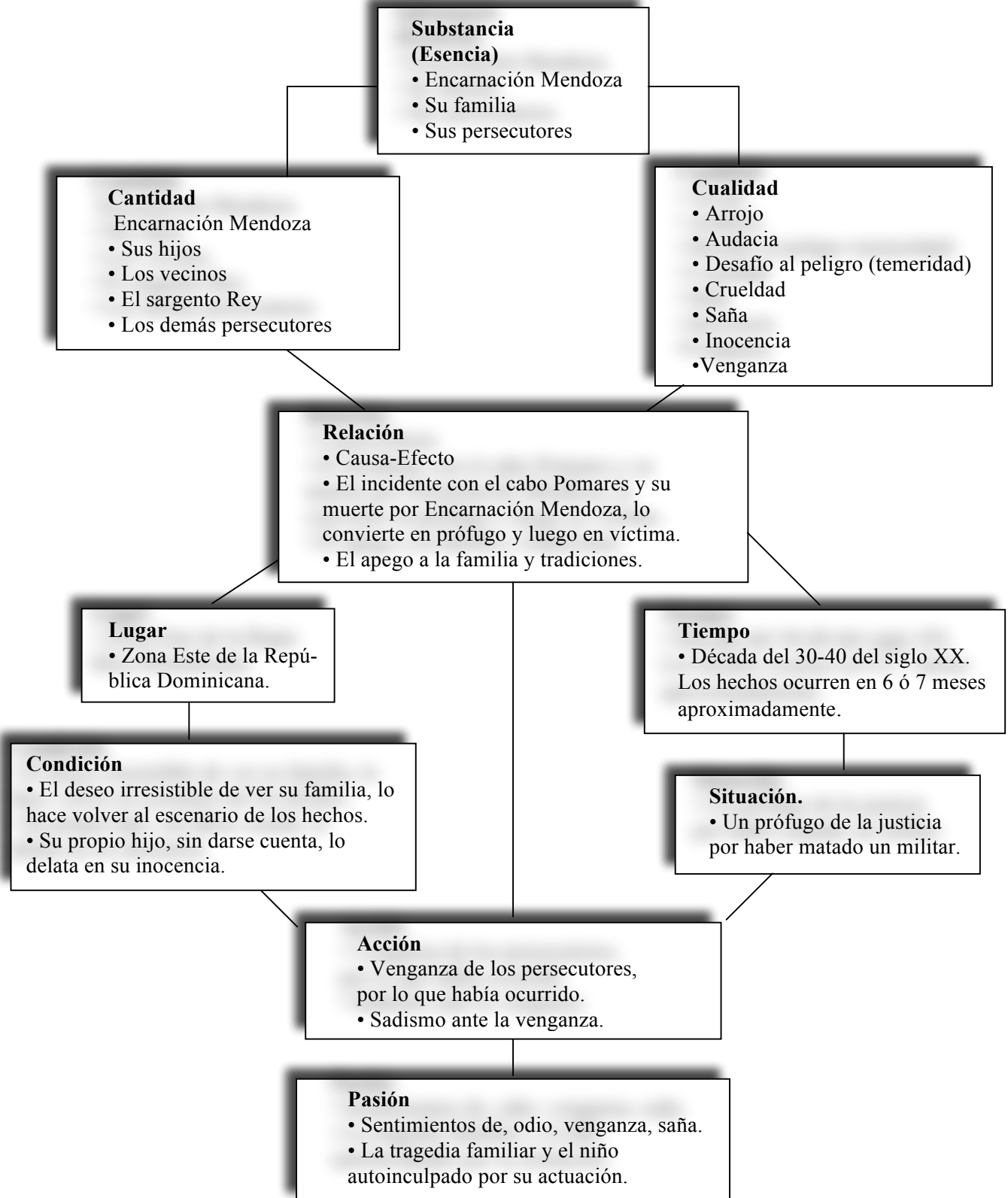
Detrás del conflicto, siempre la denuncia social, la injusticia, el abuso de poder, el sadismo por parte de los militares. El sargento Rey, el número Nemesio Arroyo y Solito Ruiz y los demás soldados personifican el placer no sólo de una venganza, sino un disfrute claro por una violencia estéril. “...un tiro certero le rompió la columna vertebral al tiempo que cruzaba para internarse en la realeza. Se revolcaba en la tierra, manando sangre, cuando recibió catorce tiros más, pues los soldados iban disparándole a medida que se acercaban”.

El hambre insaciable de hacer daño culmina cuando al sargento se le ocurre restregar, la sangre, el dolor de la pérdida a su mujer y a sus hijos. “Pues al sargento no le bastaba la muerte de Encarnación Mendoza. El sargento quería más. Así cuando un cuarto de hora después vio frente a la primera casucha del lugar, ordenó con su áspera voz: –Desamarran ese muerto y tírenlo ahí adentro, que no podemos seguir mojándonos. Decía esto cuando la lluvia era tan escasa que parecía a punto de caer.” Para concluir, el destino se convierte en cómplice nefasto de la tragedia cuando convierte a Mundito, su hijo, en el delator de su padre:

“–Entonces se oyó, una voz infantil en la que se confundían llanto y horror: –¡Mamá, mi mamá! ...¡Ese fue el muerto que yo vide hoy en el cañaveral!”

# CATEGORÍAS ARISTOTÉLICAS

## LA NOCHEBUENA DE ENCARNACIÓN MENDOZA



METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
LA NOCHEBUENA DE ENCARNACIÓN MENDOZA



ORLANDO MENICUCCI  
1949  
*Amanecer de un oprimido*  
1969  
Medios mixtos sobre cartón piedra  
104.5 x 52.5 cm  
Donación de Danilo de los Santos  
Colección Centro Cultural  
Eduardo León Jimenes

Pintura cuyo tema es una empalizada marrón acentuada de blanco en primer plano. En el segundo plano tratado en rojo, muchas líneas en negro y rasgados. También, un astro esfumado en el fondo. Esta obra abstracta y expresionista crea una atmósfera oscura, un fragmento importante de la realidad donde la alusión a la sangre y a la muerte es posible. La empalizada y la luna podrían remitir al lugar y a la noche y los colores a los sucesos trágicos que ocurrieron.



METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
LA NOCHEBUENA DE ENCARNACIÓN MENDOZA



RAMÓN OVIEDO  
1927  
*La Sagrada Familia*  
1968  
Óleo sobre tela  
130 x 100 cm  
colección privada

Pintura cuyo tema es la miseria de una familia. Los colores oscuros con excepción del rojo que lleva el traje de la niña crean un ambiente lúgubre. Las facciones tristes, la indiferencia del sometimiento continuo. Las manos sobre el rostro de la madre es una señal poderosa de desesperación. Sin embargo a pesar de las vicisitudes visibles se mantienen la riqueza de permanecer juntos. Esto permita dialogar sobre la necesidad de Encarnación Mendoza de regresar a su hogar asumiendo cualquier riesgo.

METODOLOGÍA  
LA LETRA SE HACE MÚSICA  
LA NOCHEBUENA DE ENCARNACIÓN MENDOZA

III- "La Nochebuena de Encarnación Mendoza"

(21)

simile

molto dim c

rallentando

perdendosi

ese fue el muerto que yo vide hoy en el cañaveral

1'00'' aprox

(11)

Instrumentación:  
Violín y Violoncello  
Duración: 1 min.  
(Veloz)

Inician con ferviente actividad rítmica el violonchelo y el violín, en una especie de persecución entre los instrumentos. El tema y sus combinaciones permean la lucha por la supervivencia de Encarnación Mendoza, hasta escucharse los disparos que ocasionan su caída: "Ese fue el muerto que yo vide hoy en el cañaveral"



## ANÁLISIS INTERPRETATIVO / CUENTO DE JUAN BOSCH

### LOS AMOS

El texto se desarrolla en un ambiente campestre, bajo una mirada costumbrista. El autor tiene un punto de vista de tercera persona testigo, con una postura realista irónica y un tono opresivo. El cuento presenta dos situaciones extremas. Por un lado el amo inhumano, utilitarista, incapaz de sentir compasión: –“Le voy a dar medio peso para el camino. Usted está muy mal y no puede seguir trabajando. Si se mejora, vuelva”. “Le había salido trabajador y tranquilo aquel hombre, pero había enfermado y don Pío no quería mantener gente enferma en su casa”.

Y por el otro, la sumisión de Cristino, unida al temor de Don Pío que le impiden defender su derecho a la salud:

–“Ello sí, don –dijo– voy a dir. Deje que se me pase el frío”.

El bien tiene sentido cuando se realiza con el que tengo próximo, es producto de una relación, de un vínculo, de la posibilidad de afecto. En su lugar vemos una postura abusiva, esclavista. Sólo ve los intereses a los que tiene derecho y éstos están por encima del respeto a la dignidad del prójimo, de la justicia elemental. En su esquema vital, el fin justifica los medios.

–“Eso no hace. Ya usted está acostumbrado, Cristino, vaya y tráigamela”.

No conforme con la situación expuesta, el final agrava el cuadro cuando la esposa se acerca y al recontarle Don Pío lo sucedido frente al peón que se alejaba con paso torpe casi tropezando: –“No quería ir a buscarme la vaca pinta, que parió anoche. Y ahorita mismo le di medio peso para el camino”. Son muchos los Píos y Herminias, centrados en su micro mundo, en un estado de inconsciencia y la negación de la alteridad. El poder económico los alucina haciéndolos sentirse dueños de las voluntades ajenas. Cultivando la pretenciosa idea de que las migajas que dejan caer debajo de la mesa deben ser agradecidas incondicionalmente.

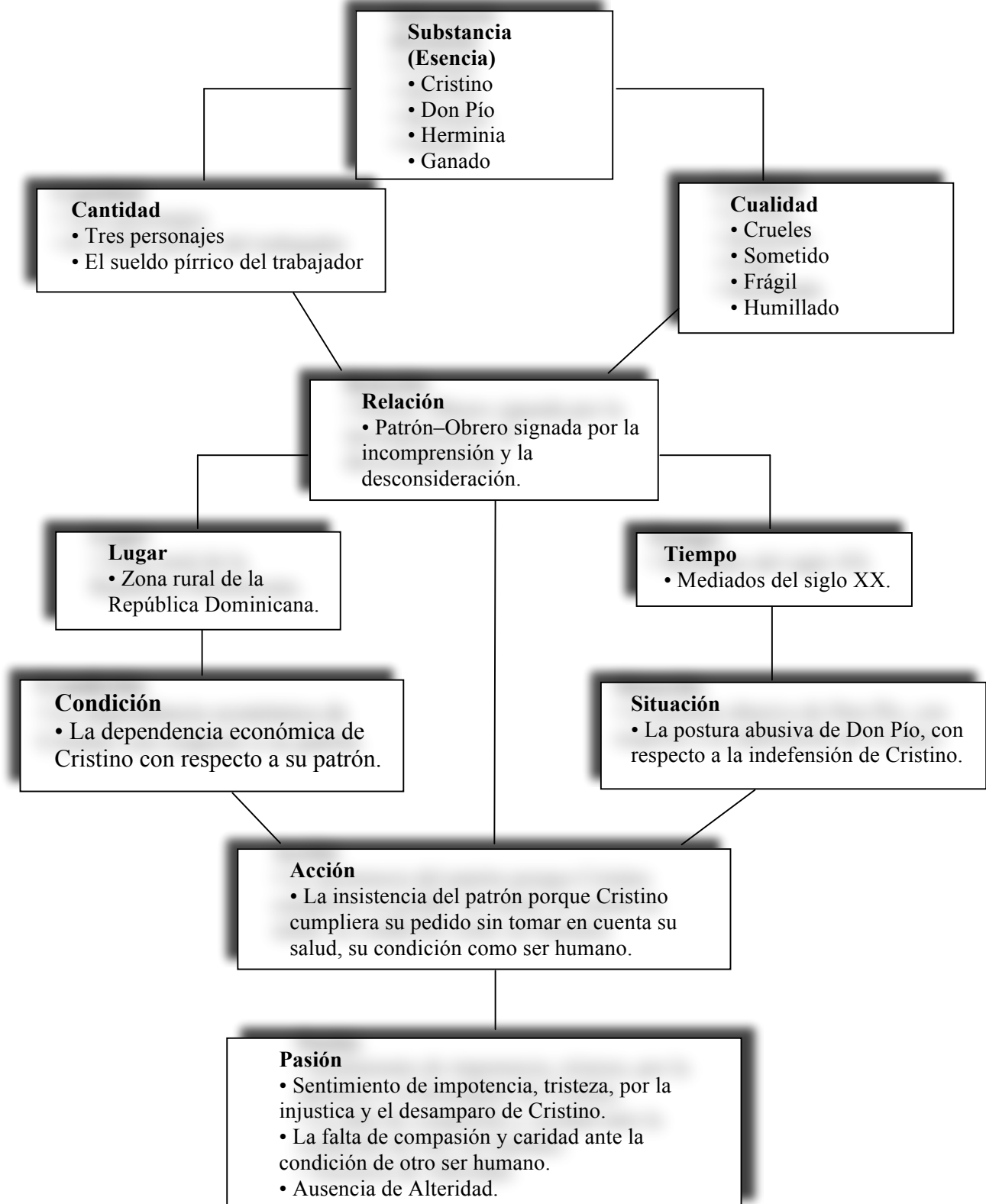
—“Mal agradecidos que son, Herminia”

—“Te lo he dicho mil veces, Pío. —comentó.”

La incoherencia de la doble moral que se manifiesta cínicamente en todos los medios de nuestra realidad parece tomar mayor fuerza en los espacios de poder. Allí donde impera el binomio ganar-perder siempre que sean los demás los perjudicados y “yo” el aventajado. Desconociendo como el binomio ganar-ganar nos hace parte del bien común y por lo tanto beneficiario de una ventaja mayor, ya que es exponencial.

## CATEGORÍAS ARISTOTÉLICAS

### LOS AMOS



METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
LOS AMOS



JOSÉ GARCÍA  
CORDERO  
1951  
*Autorretrato con  
neuro-perro*  
1998  
Acrílico sobre tela  
150 x 150 cm  
Colección Centro Cultural  
Eduardo León Jimenes

Pintura cuyo tema es una cabeza de perro de mirada penetrante que emerge de un cuerpo ambiguo, insinuante y negro sobre fondo rojo. En esta obra se puede relacionar la imagen del perro con los sentimientos oscuros y abusivos reflejados en la conducta de los amos y si se quiere como expresión de vasallaje (tal y como se manejaba el simbolismo del perro durante la Edad Media y en alguna medida en nuestros días). Aquí la relación patrón-obrero puede salir a relucir en el intercambio con los jóvenes.

# METODOLOGÍA

## LA LETRA SE HACE MÚSICA

### LOS AMOS

*Con Arrogancia!*  
(♩=100)

**IV - "Los Amos"** ("malagradados que son")  
para piano, violón y violoncello

**IV - "Los Amos"**  
mf majestu

Handwritten musical score for "Los Amos" (malagradados que son). The score is written for piano, viola, and cello. It features a tempo of 100 (♩=100) and a key signature of one sharp (F#). The score is divided into sections marked with Roman numerals IV and V. The bottom of the page is marked with a circled number 5.

# METODOLOGÍA

## LA LETRA SE HACE MÚSICA

### LOS AMOS

Handwritten musical score for "Los Amos" (The Masters). The score is written for Violin (Vl), Viola (Vc), and Piano (p). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score is divided into two systems. The first system includes a section marked "IV - 'Los Amos'" and a section marked "malagradecidos que son". The second system includes a section marked "1.00 aprox". The score is written in a cursive, handwritten style.

Instrumentación:  
Piano, Violín y Violonchelo  
Duración: 1 min.  
(Arrogancia!)

Una marcha sarcástica describe la burla hacia los amos, cuando estos someten a sus sirvientes. El carácter de la pieza aborda la injusticia de las sociedades no equitativas, donde mandan los "generosos" amos: "malagradecidos que son"

## ANÁLISIS INTERPRETATIVO / CUENTO DE JUAN BOSCH

### LA MUJER

El texto se desarrolla en un ambiente rural con el elemento central de la carretera. El autor se ubica en la tercera persona, omnisciente “la casa estaba allí, cerca, pero no podía verse”. La postura es realista-irónica y un tono fatalista. La carretera en este cuento es un punto de referencia, simboliza esa ruptura entre la civilización y la vida de los pueblos y los hombres. La carretera es un elemento congelado en el tiempo sobre el que descansa el dolor de la mujer y en el de ella, el dolor de la humanidad: “La carretera está muerta. Nadie ni nada la resucitará”. “...El sol la mató; el sol de acero de tan candente al rojo, un rojo que se hizo blanco, y sigue ahí, sobre el lomo de la carretera”.

Es precisamente en este arco iris de colores, amarillo, anaranjado, rojo, hasta llegar al blanco donde hay un presagio de muerte. La sangre es la lucha del cuerpo por la subsistencia sobre la pureza del blanco, donde late el deseo de limpieza, de sinceridad.

La descripción de los arbustos espinosos, las planicies peladas, los pajonales, las aves rapaces que coronan cactus, los bohíos bajos hechos con barro, dan al texto una plasticidad dentro de un cuadro de sensaciones de imágenes y sentimientos que nos conducen a la arbitrariedad de la época y de sus personajes. Es como si el autor creara una expectativa cinematográfica en la construcción sensorial de lo imaginario: “Debe hacer muchos siglos de su muerte”. “La muerte atravesaba sabanas y lomas y los vientos traían polvo sobre ella. Después aquel polvo murió también y se posó en la piel gris”.

En estas expresiones sobre la carretera el lector puede llegar a sentir el peso de una condena histórica y en cierta medida fatalista. Si nos centramos en la mujer como tema central del texto, podemos deducir que no es fortuito que nunca se la reconozca por su nombre. El autor quiere resaltar su insignificancia, no tiene sustancia real para el contexto por lo tanto no hay sustantivo propio que la distinga:

“La mujer se veía, primero, como un punto negro, después, como una piedra que hubieran dejado sobre la momia larga. Estaba allí tirada sin que la brisa le moviera las harapos. No la quemaba el sol; tan sólo sentía dolor por los gritos del niño.”

La mujer amenazada, abusada por su marido y el desgarrante sufrimiento del hijo ante el trato aberrante del padre a la madre, forman una cadena de peligros inminentes: “El niño se agarraba a las piernas de su papá; no sabía hablar aún y pretendía evitarlo. El veía a la mujer sangrando por la nariz. La sangre no le daba miedo, no, solamente deseos de llorar, de gritar mucho. De seguro mamá moriría si seguía sangrando”. La falta que comete la mujer del cuento está vinculada a su condición de madre: “Todo fue porque la mujer no vendió la leche de cabra, como él se lo mandara: al volver de las lomas, cuatro días después, no halló el dinero. Ella contó que se había cortado la leche; la verdad es que la bebió el niño. Prefirió no tener unas monedas a que la criatura sufriera hambre tanto tiempo”.

Podemos observar una violencia desalmada contra la mujer y cabe cuestionarnos: ¿Pueden los maridos castigar a las mujeres? De manera más genérica ¿tiene un hombre derecho a abusar de otro ser humano? En nuestras sociedades se parte del axioma de que el hombre manda y la mujer obedece. En el cuento, el castigo, la paliza, fue una consecuencia a que ella no había seguido sus órdenes. Lo anterior es sin duda una denuncia abierta contra el machismo imperante. Pero Bosch no se detiene de manera exclusiva en esta violencia expuesta abiertamente. De manera paralela y categórica nos presenta la violencia social y económica que impide a esta familia tener lo precariamente necesario para subsistir. El conflicto central se traslada al estado de pobreza de la familia.

El cuadro se hace más complejo y se intensifica cuando Quico interviene para defender a la mujer y encuentra la resistencia de Chepe, el marido. El impacto psicológico que produce la muerte de Quico por la piedra que le lanza la mujer al verlo atacar a su marido... ella mata a su defensor. Con este hecho la atmósfera se torna sórdida, inexplicable. “Ella no supo qué sucedió, pero cerca, junto a la puerta, estaba la piedra; una piedra como lava, rugosa, casi negra, pesada, sintió que le nacía una fuerza brutal. La alzó. Sonó



seco el golpe. Quico soltó el pescuezo del otro, luego dobló las rodillas, después abrió los brazos con amplitud y cayó de espaldas, sin quejarse, sin hacer un esfuerzo”.

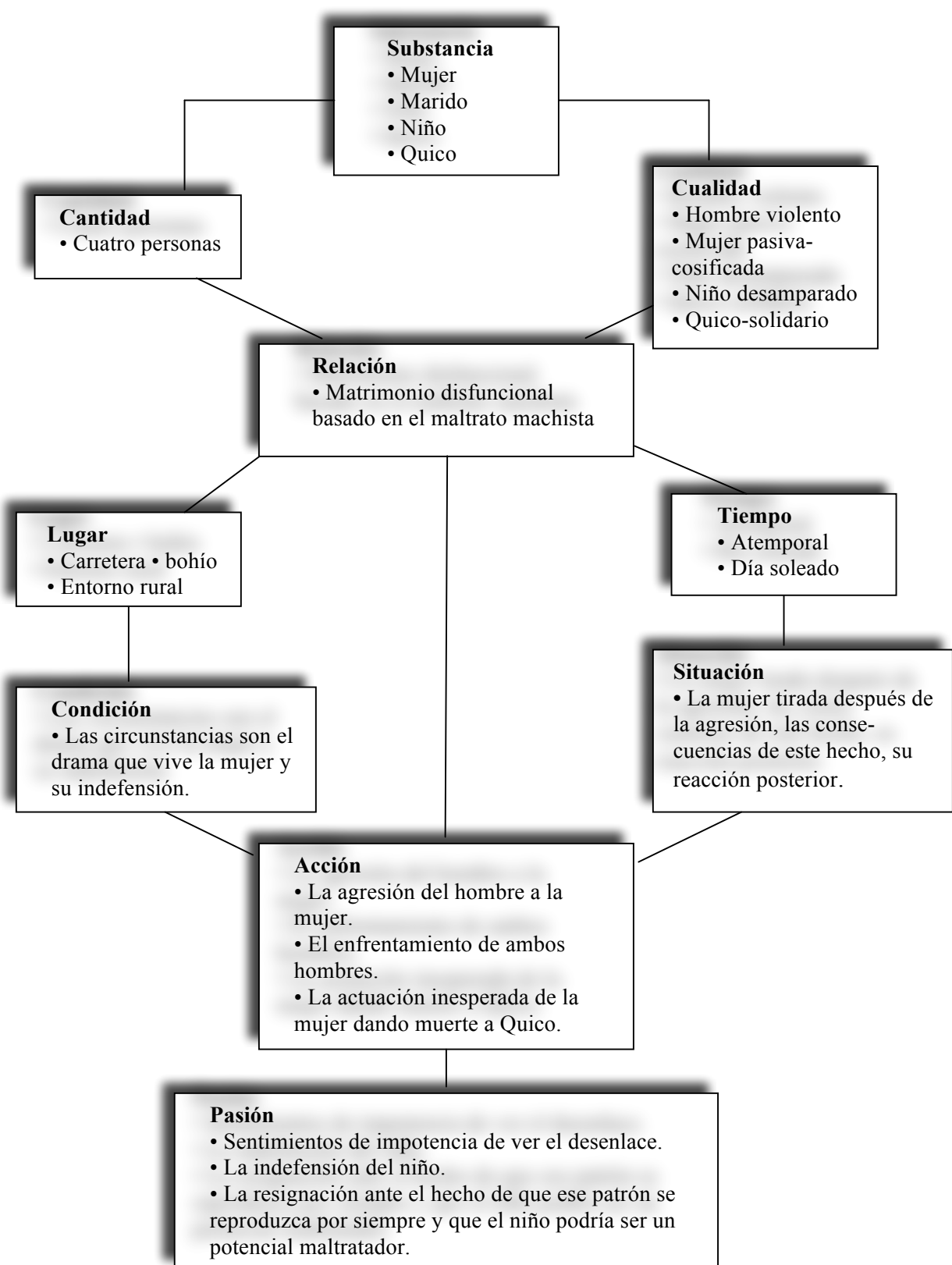
Si realizáramos un triángulo psicológico cuyos vértices son: víctima-salvador-perseguidor, podemos ver cómo los personajes se van moviendo en estos tres roles. La mujer inicia siendo la víctima de Chepe que hace de perseguidor y Quico de salvador. Al final Quico termina siendo el perseguidor, Chepe la víctima y la mujer su salvadora. Todas manifestadas patologías conductuales. Esta acción permite que se produzca una serie de fuerzas opuestas que oprimen el pecho. El crimen no ha sido por despecho, ni por motivos de antagonismos personales, tampoco por un dolor incontenible por parte de Chepe. Ella lo mata por ese programa de compromiso de amor. Ese concepto inculcado desde su crianza, ese machismo que la cosifica, la hace perder su condición de persona para pasar a ser propiedad, objeto de pertenencia de un hombre, su marido. La mujer le debe fidelidad y honra por lo tanto actúa en consecuencia.

Enfrenta el texto los valores de lealtad, obediencia y sumisión hacia el padre de su hijo, con los de la solidaridad a Quico, quien le salvó la vida. Aquí no hay escapatoria posible y vuelve el autor a introducir esa idea fatalista. Esta violencia traerá inevitablemente muerte de nuevo. La suerte de esta familia está echada. El binomio víctima-victimario es perfecto y la posibilidad de cambio muy improbable. La co-dependencia está muy arraigada y cobrará una nueva presa, pequeña, casi imperceptible: el niño. Este pequeño ser que ha sido igualmente irrespetado en su dignidad humana, en su integridad física, emocional y espiritual, terminará reproduciendo inevitablemente la violencia aprendida. Actuará en el futuro como su padre, siendo él y su contexto un producto de la crueldad, el odio y sobre todo de la ignorancia.

En resumen, vemos un machismo en todas sus vertientes donde la primera en manifestarlo es la mujer. Esta condición influye en todos los factores de la vida, familiar, empresarial, económica, militar y política. Esta problemática ideología no es fácil de desmontar ni en el espacio o espectro de acción ni en el espacio temporal. Todavía hoy vivimos las consecuencias de tan arraigada forma de pensar.

## CATEGORÍAS ARISTOTÉLICAS

### LA MUJER



METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
LA MUJER



DANIEL HENRÍQUEZ  
1943-1996  
*La Ciudad de la Guerra*  
1970  
Arena, pintura industrial y collage  
sobre tela  
90.5 x 61.1 cm  
Colección Centro Cultural  
Eduardo León Jimenes

En esta obra abstracta, la experimentación con la materia es muy importante. Esto permite relacionar color, textura forma. Los colores son cálidos, lo que da fortaleza al mensaje, así como el uso del rojo vinculado a la sangre y el marrón a la tierra. El negro con la muerte. La textura que se logra en esta composición mediante la mezcla de arena y pigmentos de color traduce aridez (la de la tierra). La forma circular de una parte de la composición puede referir el ambiente de opresión que se respira en la obra literaria y su atmósfera trágica. Aquí la lectura no es directa y esto posibilita otras reflexiones y el descubrimiento de códigos diferentes, para sugerir situaciones, atmósferas, sentimientos, estados anímicos. Se puede enfatizar el simbolismo del color.

METODOLOGÍA  
LA LETRA SE HACE MÚSICA  
LA MUJER

Libre, Desatónico... (♩ = 65-70)

V - "La Mujer" ("La cantante esta muerta")  
violoncello solo

VI - "La Mujer"

Andante

VI - "Dos Pesos de Agua" ("Pienso en separar")  
para viola y piano

Instrumentación:  
Violoncello Solo  
Duración:  
1 minuto 15 seg.  
(Libre)

El lirismo del violonchelo solo nos transporta hacia sentimientos de impotencia, soledad y muerte. Amplios y graves sonidos en “pianissimo” inician el discurso, que se apasiona gradualmente. Luego de un poderoso clímax en el registro agudo, volvemos al destino inicial: *“la carretera esta muerta”*

## ANÁLISIS INTERPRETATIVO / CUENTO DE JUAN BOSCH

### DOS PESOS DE AGUA

El texto se desarrolla en el campo, entre las personas que viven del trabajo de la tierra y en relación directa con la naturaleza. El autor se ubica en la tercera persona testigo, con una postura realista-irónica y un tono pesimista. En el cuento, lo mitológico y la superstición son esquemas contruidos a base de una fe mezclada de religiones y cultos de distintas procedencias. Esto responde a un mito social propio de nuestras culturas y evidencia el sincretismo religioso (ánimas, Virgen Santísima y Dios).

En el contenido se resalta el valor esencial de la familia. El hijo de su hijo que murió hace un tiempo es su razón de ser. Remigia siembra maíz y frijoles y cría gallinas y puercos para hacer ahorritos que le permitan un mejor porvenir para su nieto. Se distingue desde el inicio una búsqueda de conciencia ecológica. El tema de la sequía está presente en el centro del relato: “Los hombres prenden fuego a los pinos de las lomas: el resplandor de los candelazos chamusca las escasas hojas de los maizales; algunas chispas vuelan como pájaros, dejando estelas luminosas, caen y florecen en incendios enormes: todo para que ascienda el humo a los cielos, para que llueva... y nada. Nada”.

La contradicción de prender fuego para que llueva y acabar con lo que hay es una denuncia de la ignorancia que no permite el desarrollo de un pueblo. En otro orden, la tierra para un campesino no sólo representa su modo de vida. Es la madre a quien no se puede dejar, es la raíz ancestral de las generaciones que fueron su origen. Por ello hay un arraigo incondicional hacia ella. Además es su lugar, lo único conocido. Por otro lado, su fe es tan primaria como su arraigo a la tierra. Una fe negociada, las ánimas de otro mundo se encargan de ayudar a los vivos, en la medida en que éstos las ayuden a ellas. Un trueque sico-religioso que le permite tener una certeza sin queja alguna. Por ello le dice a un visitante:

—“¿Yo dirme? No, hijo. Ahorita pasa este tiempo”.

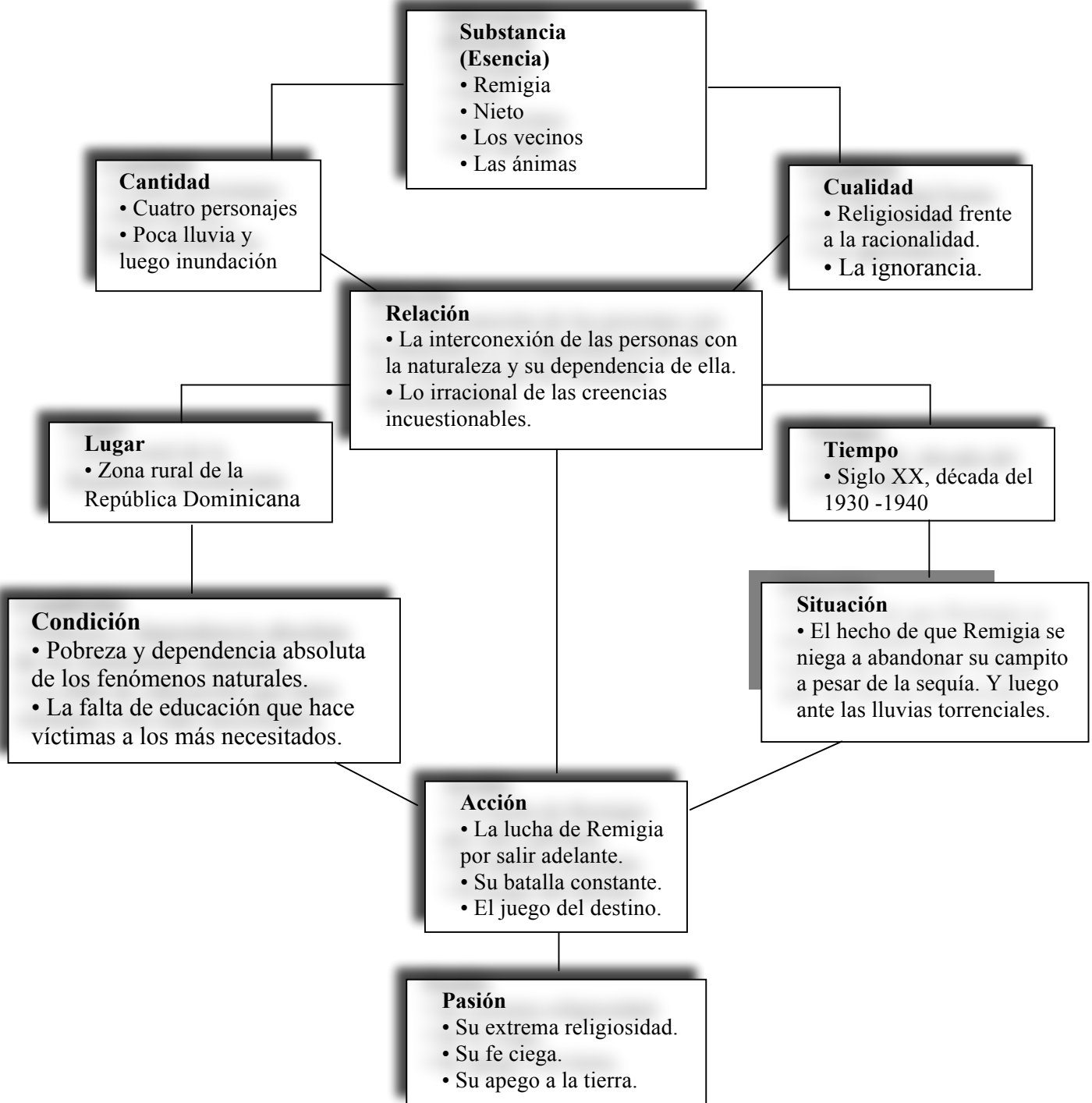
Las ánimas no la van a defraudar pues ella les enciende sus velas...

En la representación temporal, la tierra es pasado y presente, y el nieto la esperanza de futuro, lo que todavía no puede abarcar. Remigia es perseverante, capaz, trabajadora y de gran generosidad. Obedece a un destino que es incuestionable, por ello se somete a él con mansedumbre. Un aspecto a destacar es esa relación de la mujer con sus hijos. Es ella la responsable de criar, educar, transmitir los valores importantes de la vida y en adición trabaja para llevar el pan. Por esta razón es la mujer el pilar que sostiene la nación. El es sangre de su sangre, de ahí su lucha por un mejor futuro; sobretodo, distinto al suyo, con una mayor seguridad.

Remigia es además querida y respetada en su comunidad. Cumple con su rol religioso dentro de la población, tiene virtudes positivas que la hacen empática en su entorno. Verdaderamente merecedora de mejor suerte al igual que todas esas mujeres que viven como ella. El final nos toca con dureza porque para que Remigia se salvara tendríamos que hablar de una sociedad organizada que no sólo reza a Dios, a San Isidro y las ánimas del Purgatorio. Tendríamos que hablar de una sociedad con un mínimo de educación que le permitiera pensar, decidir y actuar en situaciones de peligro, de contingencia. El hecho de que Remigia, su nieto y sus bienes, producto de una vida llena de sacrificios, trabajos y dedicación se puedan salvar, equivale a desarrollar un país con valores muy claros de solidaridad. Un país con un sentido firme del bien común ejecutado en la cotidianidad. Una voluntad reflejada tanto en el discurso como en la acción.

Resumiendo, pudiéramos concluir que la denuncia está arraigada en la inamovilidad social, el oscurantismo que de alguna manera afecta al autor ideológicamente. Parecería que la máxima de Karl Marx “La religión es el opio del pueblo” se hace evidente en Remigia, quien está sumida en un estado de conformismo y a la espera de que la Divinidad con sus diferentes entidades vengan a salvarla. El velo de la ignorancia se sostiene en los andamios de viejos cánones religiosos que mantiene el *status quo*.

## CATEGORÍAS ARISTOTÉLICAS DOS PESOS DE AGUA





METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
DOS PESOS DE AGUA



ASDRÚBAL DOMÍNGUEZ  
1936-1987  
*Madre dolorosa*  
Sin fecha  
Impresión fotográfica  
sobre el passpartou  
74 x 59 cm  
Colección Centro Cultural  
Eduardo León Jimenes

En esta obra la fuerza de la maternidad es significativa. La madre se aferra al hijo en actitud desgarradora. La energía de los trazos y las líneas acentúan la expresión de la imagen. La manera de relacionarse madre e hijo es fuerte, compenetrada, hasta parecer una única imagen. Aquí se puede hablar ampliamente sobre la relación mujer-maternidad, mujer-diosa de la fertilidad de la tierra, perpetuidad de la especie.



METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
DOS PESOS DE AGUA



CHIQUI MENDOZA  
1964  
*El barón del cementerio*  
1990  
Acrilica y collage  
sobre tela 120 x 120 cm  
Colección Centro Cultural  
Eduardo León Jimenes

Esta obra es otra opción que se puede aprovechar para establecer un diálogo en torno a los sistemas de creencias mágico religiosas del país. Partir de este caso para reflexionar e introducir algunos aspectos como el sincretismo, los orígenes de algunas prácticas religiosas y las similitudes y diferencias que tienen con las de nuestros vecinos haitianos (vudú haitiano y vudú dominicano). El mejor ejemplo es el culto al barón del cementerio (primer personaje varón enterrado en el cementerio y a quien se le pide permiso para entrar al cementerio). Se puede hablar de las características de este personaje, dado al sexo, el alcohol y a la vida mundana. Este diálogo puede extenderse a otras creencias mágico religiosas reflejadas en la obra literaria.

# METODOLOGÍA

## LA LETRA SE HACE MÚSICA

### DOS PESOS DE AGUA

Handwritten musical score for a piece titled "VI - 'Dos pesos de Agua'". The score is written on a grand staff with three systems, each containing a Violin (VL), Piano (P), and Cello/Double Bass (Cb) part. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The first system is marked with a tempo of "Tanto" and a piano marking of "pp". The second system is marked with a tempo of "Tanto" and a piano marking of "pp". The third system is marked with a tempo of "Tanto" and a piano marking of "pp". The score concludes with a double bar line and a final key signature change to one sharp (F#).

*Painter*

**METODOLOGÍA**  
**LA LETRA SE HACE MÚSICA**  
**DOS PESOS DE AGUA**

(17)

VI - "Dos pesos de Agua"

*molto cresc.* *ff* *2'15" apox*

VII - "El Algarbo" ("Hoy tumbó el algarbo")  
*para piano, violón y vidonello*

*Allegro con Trio*  
*(♩ = 110-120)*

*f* *mf sub* *f* *mf sub* *f* *mf sub* *f* *mf sub*

*Ped* *\* Ped* *\* Ped*

*Reúte* (1)

Instrumentación:

Piano y Violín

Duración:

2 min.

(Andante)

Espaciadas sonoridades del piano y el violín al inicio evocan la frase: "Remigia esperaba". El tema se aborda desde un panorama desértico, donde el movimiento continuo de las voces describe la peregrinación, cual si fuera un acto de fe. El final eclosiona con amplias sonoridades del piano, cual tormenta.

## ANÁLISIS INTERPRETATIVO / CUENTO DE JUAN BOSCH

### EL ALGARROBO

El texto se desarrolla en un ambiente campestre, naturista. El punto de vista del autor es el de tercera persona, testigo, con una postura realista y un tono pesimista. El cuento se inicia de la misma forma como termina, en un acto indiscutible de destrucción: En la primera oración del texto “El hombre que estaba allá adentro, en el corazón del monte, oía dos cantos: el suyo y el del hacha”.

En la última: “Pensó:

–Hoy tumbo el algarrobo.

Y el algarrobo era grueso hasta lo increíble, majestuoso, alto: el rey del monte era el algarrobo...”.

En esta breve historia, Juan Bosch pinta una antítesis clara: la vida que se inicia en el hijo que nace del vientre de su mujer paralelamente a la del becerro de la vaca loca; ambas en la acción similar de parir... y la profesión de hachero devastador. Un hombre que es parte de la vida del monte, de las entrañas de la naturaleza según destaca durante la narración el autor. Y sin embargo, su característica de macho depredador le impide vibrar con el entorno. No hay vínculo afectivo que le permita despertar su conciencia, pese a que no tiene otro marco de referencia que la flora y la fauna que lo circundan.

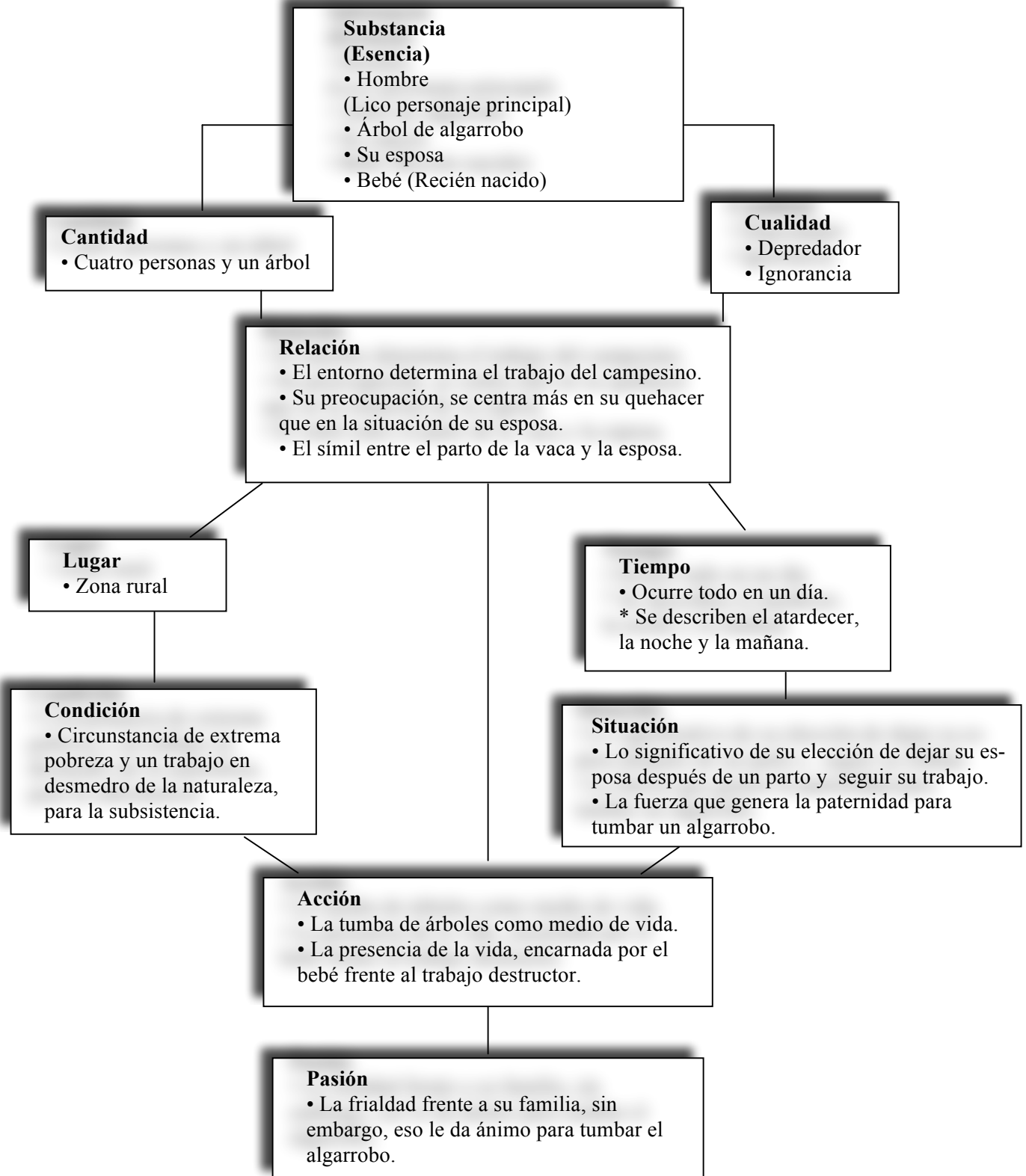
No tiene idea alguna de que al dejar, detrás de su camino, el cementerio de troncos y un eco largo de golpe del hacha, está cavando su propia tumba. Es incapaz de ver, actúa con todo el vigor de su ignorancia por lo que sólo consigue destruir. Y lo más temible es que pronto serán más los que sigan esta conducta, cuando afirma con relación al hijo recién nacido: “–Lola dice que se parece a mi –comentó”. No es un parecido exclusivamente físico, es la satisfacción del potencial que encierra la posibilidad de aprender a ser como el padre.

Es la probabilidad de la conducta que se imita, se multiplica y se perfecciona. Pronto serán dos los que irán a la tala. Su ego se inflama con la paternidad, se ensancha, se siente omnipotente, por ello puede tumbar el algarrobo. No sólo considera la solidaridad con el medioambiente innecesaria, más aún, no la ve. Es el imperio de la fuerza bruta, de lo irracional, que se hace evidente en una escena cotidiana y aparentemente poco relevante. Si relacionamos esta realidad con la situación actual, vemos cómo esa violencia inicial de Lico se extiende a grandes escalas en las prácticas de corporaciones que violan los controles que establece la ley. Bajo el marco de tráfico de influencias, chantajes, comisiones logran beneficios personales en detrimento del planeta.

Ambos comportamientos tienen su base en el utilitarismo miope de beneficios individuales y efímeros. El agravante de la inconsciencia contemporánea radica en que las consecuencias son irreversibles de dimensiones catastróficas. Las sombras de la naturaleza humana comunes a todos los tiempos, si no se observan, operan desde una oscuridad que pueden causar grandes daños. Y si bajo esta perspectiva se les coloca sobre la plataforma de avances tecnológicos de la contemporaneidad, pueden alcanzar grados de peligrosidad inimaginables.

En resumen, la pobreza extrema afecta las relaciones, hay infravaloración de la vida humana. Se evidencia una falta de estima propia, lo cual hace que la relación matrimonial sea fría, si se puede identificar una relación.

## CATEGORÍAS ARISTOTÉLICAS EL ALGARROBO





METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
EL ALGARROBO



XAVIER AMIAMA  
1909-1970  
*Paisaje banilejo*  
Sin fecha  
Óleo sobre tela  
adosada a Madera  
31 x 43.2 cm  
Colección Centro  
Cultural  
Eduardo León Jimenes

En esta obra aparece un paisaje rural con un árbol junto a una vivienda campesina y una carreta (recreación de ambiente rural). El árbol tiene características similares al algarrobo. Por el tamaño y el plano que ocupa su presencia es protagonista en la composición. Se podría aprovechar la dimensión simbólica que se le atribuye al árbol (símbolo ancestral de vida, renovación, de poderes sobrenaturales etc.), para establecer un diálogo con los jóvenes y crear la relación con el cuento.

METODOLOGÍA  
PIENSA EN ARTE  
EL ALGARROBO



YORYI MOREL  
1906-1979  
Árboles al borde  
de una laguna  
1930  
Óleo sobre tela  
38.3 x 38.7 cm  
Colección Centro  
Cultural Eduardo  
León Jimenes

En este caso el paisaje es sólo de árboles al borde de una de una laguna. Igual se puede aprovechar como la obra anterior para dialogar en torno al simbolismo del árbol y posiblemente establecer una relación con el tema del medioambiente y la conexión con el cuento.



## EL ALGARROBO

METODOLOGÍA  
LA LETRA SE HACE MÚSICA  
EL ALGARROBO

VII - "El Algarrobo"

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "VII - 'El Algarrobo'". The score is written on ten staves, organized into three systems. The first system contains staves 1 through 4, the second system contains staves 5 through 8, and the third system contains staves 9 and 10. The notation includes various musical symbols such as clefs (treble and bass), key signatures (one sharp, F#), time signatures (4/4 and 3/4), and dynamic markings (pp, p, f, cresc.). There are also performance instructions like "Ped" (pedal) and "Tanto" (as much). The score is written in a fluid, handwritten style with some corrections and annotations. At the bottom left, there is a note "poco a poco cresc." and the word "Crescendo". At the bottom center, there is a circled number "11".

(11)

# METODOLOGÍA

## LA LETRA SE HACE MÚSICA

### EL ALGARROBO

VII - "El Algarrobo"

Handwritten musical score for "El Algarrobo". The score is written for Piano, Violin, and Violoncello. It includes a vocal line (Canto de conuco) and instrumental accompaniment. The score is marked with various dynamics and performance instructions, including "poco a poco dim.", "pp", "ppp", "fandango", and "Ped.". The score concludes with a "2' 30''" time signature and a signature "D. A. 9".

Instrumentación:  
Piano, Violín y Violoncello  
Duración: 2 min. 30 seg.  
(Allegro con Brío)

El canto de conuco (tema principal) es claramente expuesto en esta pieza final. Con gran ímpetu rítmico y robustos acordes, se transmite la alegría del trabajo y la paternidad responsable. Un desarrollo más amplio permite escuchar variantes e interrupciones del canto de conuco entre los instrumentos, en diversos modos de ejecución. Un "fortissimo" final desborda la firme voluntad del personaje: "hoy tumbo el algarrobo".



## CAPÍTULO 2

# RESULTADOS Y TENDENCIAS DE LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS INTEGRADO

### 1. RESULTADOS Y TENDENCIAS CUANTITATIVOS

Respondiendo a la intención explícita de aplicar educativamente cuanto hemos mantenido en nuestro trabajo, se ha diseñado y aplicado la presente encuesta con la finalidad de disponer de algunos datos que orienten ciertas líneas de acción en la enseñanza de la literatura.

En primer lugar recordamos lo planteado en la introducción del trabajo, que lo que se plantea en la investigación es la mediación necesaria entre el hombre y el mundo, esto es, una modalidad real de su mutua vinculación, tan natural e influyente como pueda serlo la visión, el tacto o el oído. Esta afirmación se complementa con la que hemos consultado mucha bibliografía en torno a la eficacia de la literatura y del arte para la educación en valores y nos hemos situado en una posición más compleja al pretender explorar las razones mismas de esa posible mediación entre experiencia literaria y axiológica.

Como modo de afirmar estas hipótesis se indagó a través de una encuesta tendiente a conocer la percepción efectiva de los estudiantes donde se aplicaron metodologías basadas en nuestras hipótesis. Para poder corroborar las mismas se adoptó como pauta la realización de estas encuestas en dos grupos: el grupo al que llamaremos de referencia, estudiantes de cuarto de Media pertenecientes al Colegio Lux Mundi en Santo Domingo, República Dominicana y un grupo más amplio consistente en estudiantes de otras instituciones educativas pertenecientes al mismo distrito escolar (15-03) del Colegio Lux Mun-

di, de acuerdo al organigrama del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Esta muestra se fundó en considerar que la población respondía a variables parecidas.

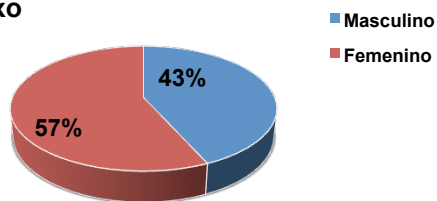
Las poblaciones objetivo de la encuesta, se caracterizaron desde las variables de sexo y edad. En función de estas variables, encontramos que los datos arrojados encontrados son los siguientes:

• RESPECTO AL SEXO:

---

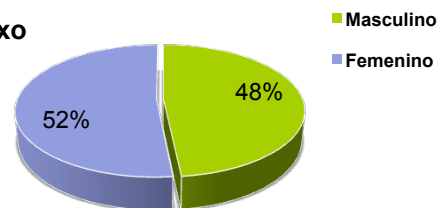
**Grupo A:**  
Población Colegio Lux Mundi

**Sexo**



**Grupo B:**  
Población Otras instituciones educativas Regional 15-03.

**Sexo**

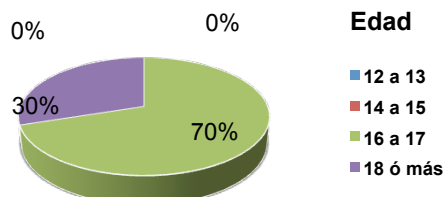


Como puede observarse en ambos gráficos, hay una mayor presencia de población femenina en los grupos estudiados. Este dato coincide con otras fuentes de datos en la República Dominicana (padrón electoral, ONE, etc.) indicando que hay una mayor presencia femenina entre la población estudiantil.

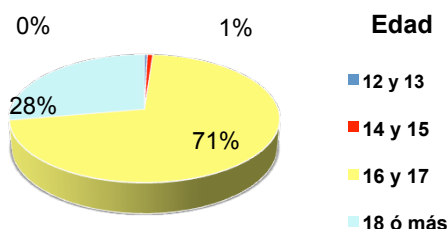


- Respecto a la edad:

**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi



**Grupo B:**  
Población Otras instituciones educativas Regional 15-03.



En este aspecto podemos observar que hay diferencias entre los grupos. En el grupo A, el rango de edad de los/as estudiantes oscila entre los 16 y los 18 años, mientras que en el grupo B, el rango se amplía a jóvenes de entre 14 y 15 años.

Estos datos permiten inferir que, en las aulas dominicanas de cuarto de Media nos encontramos con jóvenes que están en su etapa adolescente, y asimismo que, la mayoría constante corresponde a mujeres. Nuestra inquietud se refiere entonces a este tipo de población que es la que de manera constante encontramos en nuestras aulas. ¿Será el aprendizaje de la Lengua y la Literatura tal como se está desarrollando una mediación efectiva desde la experiencia educativa a la construcción de una percepción axiológica sustentable?

Caracterizada la muestra en género y edad, procederemos a señalar los principales hallazgos que muestran los datos relevados en referencia al tema de la presente tesis doctoral. (Los datos completos de la encuesta y el instrumento encuesta utilizado se integra al cuerpo de la presente tesis doctoral como Anexo 1). Para lograr este objetivo iremos reseñando algunas referencias de lo sustentado en la tesis y su correspondiente demostración en la percepción de los/as estudiantes.

En la *Introducción* al trabajo de tesis doctoral, en *objetivos y supuestos antropológicos de la tesis*, se propone: mostrar que la enseñanza de la literatura es una mediación privilegiada para la transmisión y consolidación de aquellos valores que, a nuestro juicio, son indisociables de toda tarea educativa. Esto quiere decir que la experiencia literaria puede tener una función ética o axiológica. En el objetivo general, se explicita este concepto cuando se sostiene: ...el objetivo fundamental de nuestra tesis: investigar la función mediadora de la literatura en la configuración de valores éticos y estéticos capacidades cognitivas y comunicativas. Esta mediación supone enlazar el ámbito variable y mudable de las experiencias artísticas, con el de la axiología, que implica criterios de mayor estabilidad, a partir de los cuales puedan orientarse las conductas.

Desde este marco de referencia, analizamos a continuación esta mediación efectiva, a través de las manifestaciones señaladas por los/as estudiantes, especialmente el grupo A (Colegio Lux Mundi) donde podemos poner de manifiesto las ideas sustentadas en la tesis. No sin antes reiterar que los datos señalan una línea de trabajo que se ha ido desarrollando para lograr hacer realidad este proceso de mediación entre la obra literaria y la construcción de una percepción axiológica sustentable en nuestros/as jóvenes estudiantes, los cuales están sometidos a muchas influencias y esfera de influencia exteriores a la escuela y extrañas a los objetivos pedagógicos que el modelo del análisis integrado procura contribuir a promover. Esta tarea sin embargo, creemos es solo un momento de un largo proceso de sistematización con el cual poder compartir con otros/as docentes, y a través de procesos dialógicos ampliar y mejorar la práctica.

Entendemos que hay una jerarquía propia de los valores que es la que nos llevara en el recorrido de nuestro análisis, aun cuando no sea el mismo orden correspondiente al documento utilizado. “Uno de los rasgos específicos de la educación humanística es el de aportar claves de importancia para el descubrimiento de la propia identidad... Las experiencias en las que descubrimos nuestra identidad constituyen momentos únicos. En ellas

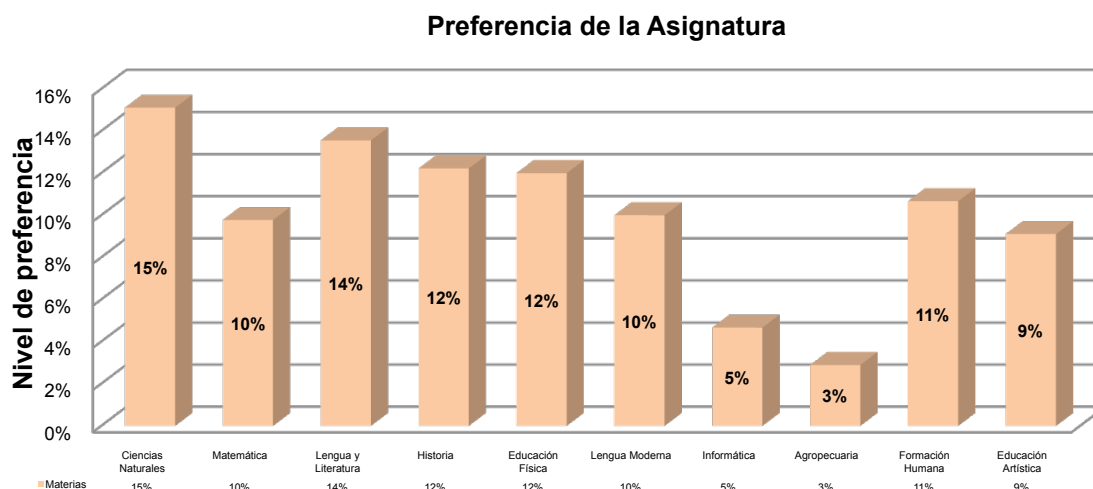


aprendemos quiénes somos realmente, que valoramos, qué queremos, a qué nos comprometemos.”<sup>1</sup>

¿Que nos muestran las respuestas de los jóvenes estudiantes respecto a la relación entre lo aprendido en Lengua y Literatura y los valores? En todos los gráficos que observaremos a continuación, podemos advertir que la percepción respecto al aprendizaje llevado a cabo a través de la asignatura Lengua y Literatura, en ambos grupos es positiva, sin embargo advertiremos algunas diferencias en el análisis:

---

**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi:



---

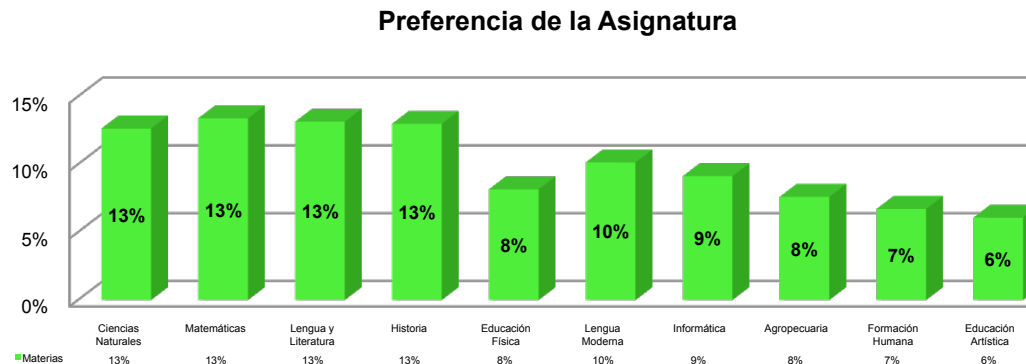
<sup>1</sup> Bartolomé, M.; Ferreiros, P.; Fondevila, J.M. y Morilla, M. (1979): *Educación y valores: sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*, Editorial Narcea, Madrid.

---

**Grupo B:**

Población Otras instituciones educativas Regional 15-03.

---



Indagados respecto a la prioridad que conceden a la asignatura Lengua y Literatura encontramos los siguientes datos:

- El grupo A asigna una preferencia de un 14% a la asignatura Lengua y Literatura, siendo superada sólo por Ciencias Naturales con un nivel de preferencia del 15%.
- El grupo B, el porcentaje de preferencia corresponde al 13%, siendo idéntico a otras asignaturas tales como: Ciencias Naturales, Matemáticas e Historia.

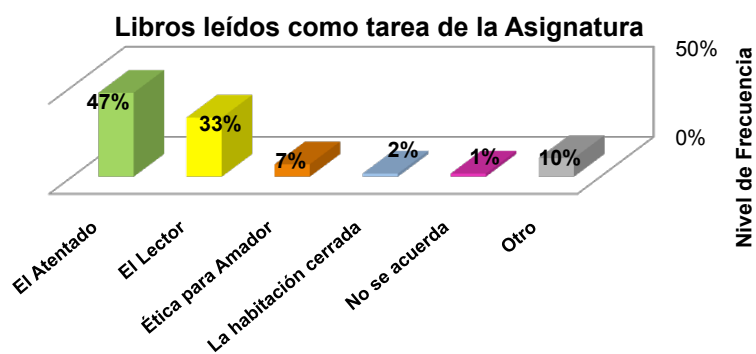
Esta preferencia confirma lo que sostenemos en la presente tesis cuando expresamos que hubiera sido más escolar, en el sentido tradicional de abordar directamente el comentario de obras literarias y proceder a deducir valores que en ellas se puedan encontrar. Sin embargo, nos hemos situado en una posición más compleja al pretender explorar las razones mismas de esa posible mediación entre experiencia literaria y axiológica, como resultado del proceso estético descrito por Dewey y Greene.

Esta realidad que arrojan los datos y en referencia a lo planteado desde el inicio de nuestra investigación, se relaciona con los siguientes:

Al preguntar a los/as estudiantes que títulos de los libros leídos durante el semestre recordaban encontramos que:

---

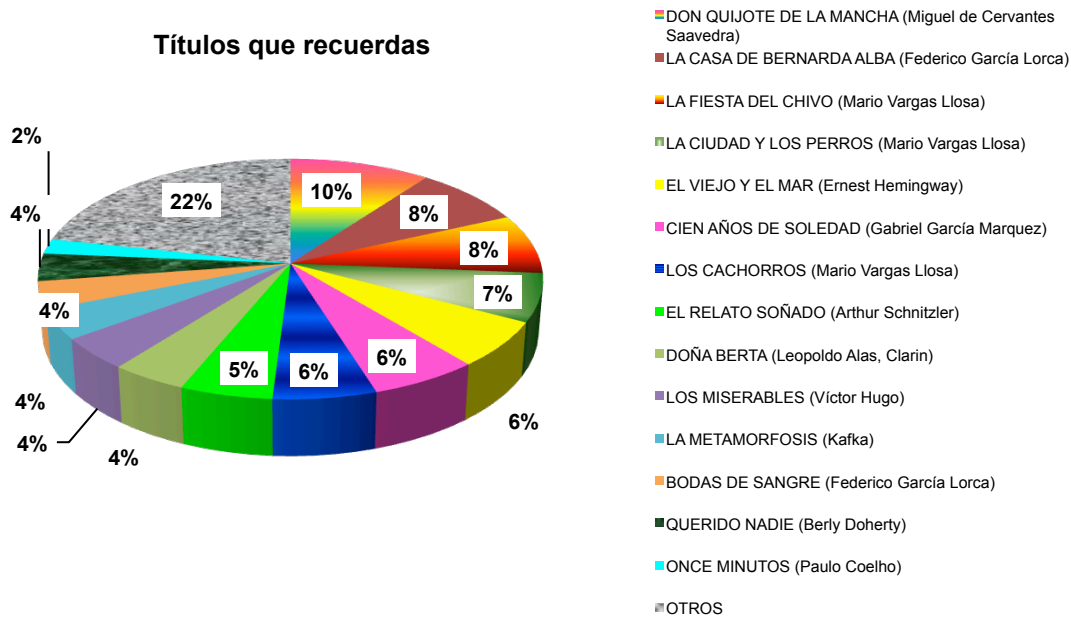
**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi



Mientras que el grupo B:

---

**Grupo B:**  
Población Otras instituciones educativas Regional 15-03



---

Esta diferencia implica dos respuestas:

1. En primer lugar, el hecho de enseñar la literatura como una historia de las letras, como suele ocurrir en el análisis tradicional, nos pone en una perspectiva del estudio de las obra como catálogos de autores, de estilos, de épocas y como cumplimiento a un requerimiento formal de conocer esas obras como informaciones necesarias para preparar para las pruebas estandarizadas el currículo de la educación nacional (en el caso dominicano, las pruebas nacionales y demás exigencias y requerimientos académicos). En el caso del análisis integrado, concentrar los esfuerzos en menos obras que en el caso anterior, implica un esfuerzo mayor en la calidad de la lectura y por ende la implicación de una mayor intensidad del ser (de la que hablaba Sartre), en nuestro caso del ser estético

que experimenta una vivencia. Esta diferencia curricular tiene sus consecuencias en cómo perciben la clase y las obras los estudiantes.

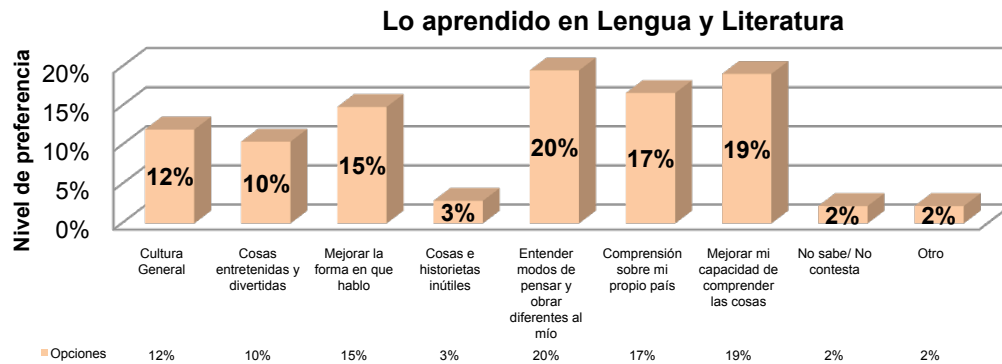
2. A todas luces, los estudiantes que reciben un conocimiento cualitativo de la obra, es decir que la trabajan realmente y no simplemente conocen sus títulos, suelen tener un reconocimiento mayor a la literatura, ya no como una asignatura, sino como un arte, como una fuente de conocimiento. Relacionando el gráfico de preferencia con las obras leídas, podemos observar que en lo que respecta al grupo B, la lectura de obras literarias no es demasiado apreciada, ya que se encuentra en el mismo nivel que otras asignaturas, es decir se puede inferir que Lengua y Literatura se percibe en un mismo nivel de preferencia que todas las demás asignaturas básicas.

En nuestro esfuerzo por comprender mejor las razones que explican nuestra hipótesis, preguntamos a los grupos de análisis, que consideraban habían aprendido en Lengua y Literatura, si bien en ambos grupos hay una percepción positiva, encontramos datos que corroboran lo antes planteado en nuestra hipótesis:

El grupo A, es decir el grupo del análisis integrado asigna a las opciones positivas (cultura general, mejorar la forma en que hablo, entender modos de pensar y obrar diferentes al mío, comprensión sobre mi propio país, mejorar mi capacidad de comprender las cosas) preferencias que corresponden respectivamente al 12%, 15%, 20%, 17% y 19%. La opción cosas e historietas inútiles solo recibe un 3% en la preferencia de los/as estudiantes.

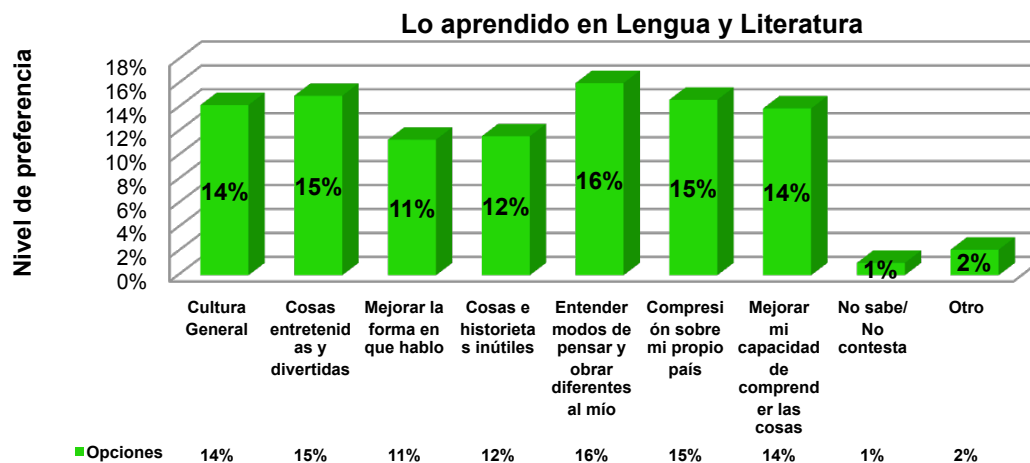
---

**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi



---

**Grupo B:**  
Población Otras instituciones educativas Regional 15-03



---

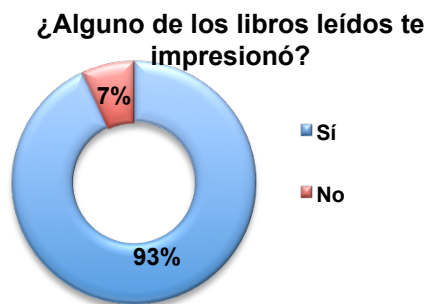
En el grupo B, aunque existe una percepción general positiva, es interesante notar que el porcentaje de estudiantes que expresa haber aprendido “cosas e historietas inútiles” es de un 12%, mientras que en el grupo A (Lux Mundi) esta opción solo recibe un 3% de opiniones.

Si relacionamos todos los datos que hasta aquí vamos explicitando, podemos advertir en la población de estudiantes del Colegio Lux Mundi (Grupo A) que la lectura enseñada como un acto originario en cuanto que de la forma de leer se derivará la mayor o menor implicación del educando en el mundo de los textos se afirma en las preferencias de los/as estudiantes del grupo A. Solo un 3% considera que lo aprendido en a través de la lectura de obras es algo inútil.

Estos datos adquieren mayor relevancia cuando observamos en la pregunta 5.7 (ambos grupos) que, al ser cuestionados respecto a la impresión que alguno de los libros leídos les ha provocado no encontramos con los siguientes datos:

---

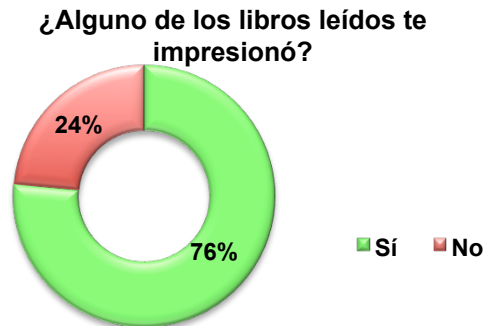
**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi



---

**Grupo B:**

Población Otras instituciones educativas Regional 15-03



---

Como se advierte en los gráficos en el grupo A el 93% se manifiesta positivamente, mientras que en el grupo B, solo el 76%. Queremos recordar aquí lo que planteábamos anteriormente una implicación más dilatada con el texto introduce al estudiante dentro de una atmósfera que le hace madurar una consciencia ponderada y mucho más trabajada sobre lo que es una obra de arte, repercutiendo de manera directa sobre su el aporte y el sentir que tuvieron al estar en contacto con ella. Este proceso de mediación privilegiada para la transmisión y consolidación de aquellos valores que, a nuestro juicio, son indisolubles de toda tarea educativa está fundado en procesos de apropiación de los valores por parte de las consciencias individuales que no siempre se logra con la cantidad. En el caso de Lux Mundi este proceso significa una personalización de la clase, es decir el inicio de lo que Dewey podría considerar una verdadera experiencia estética.

Otro tema fundamental de nuestro trabajo es el que enunciamos en capítulo 2 cuando decimos afirmamos que el desarrollo de la identidad, ni está psíquicamente preestablecido, ni tampoco su progreso está garantizado... reafirmando esta idea, sostenemos de la mano de Durkheim que educar moralmente (como señalábamos al comienzo del trabajo) equivale a socializar, esto es, transmitir a los individuos el sentido de colectividad mediante una serie de principios que vienen a ser una secularización de muchos valores y



virtudes cristianas”. Todo valor moral, por tanto, debe ser interpretado por su relación a la sociedad.

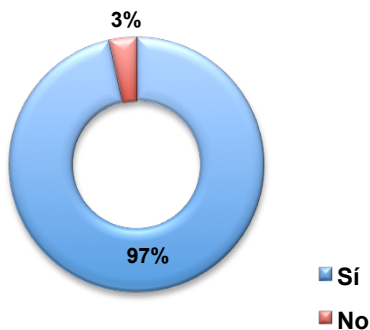
Este supuesto fundamental, en nuestro caso se transforma en un imperativo. Si bien los pueblos de América Latina han desarrollado múltiples estrategias a lo largo de su historia para construir esta identidad, no es menos cierto que aún hay mucho camino por recorrer. En este contexto la República Dominicana no es una excepción. En este punto también es interesante observar la siguiente gráfica:

En ambos grupos se observa la lectura de obras de autores dominicanos:

---

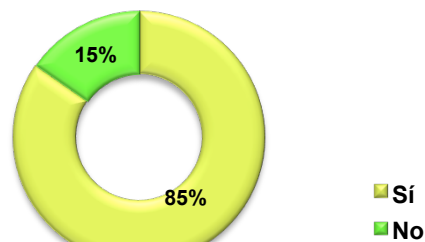
**Grupo A:**  
Lux Mundi

**¿Has leído obras de autores dominicanos?**



**Grupo B:**  
Otras instituciones educativas

**Has leído obras de autores dominicanos?**



---

En estos gráficos advertimos que en la muestra B, si bien se leen obras de autores dominicanos, es en un 12% menor dicha actividad respecto a la muestra A, lo que nos sugiere una mayor implicación del equipo docente utilizando el análisis integrado para fomentar, a base de tomar consciencia de sus responsabilidad de educadores, o más bien

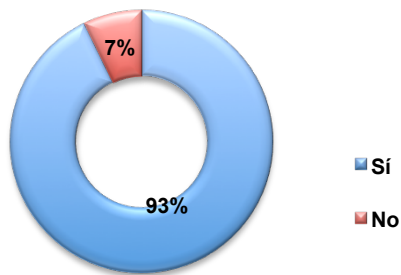
de facilitadores de la experiencia estética, al incluir una mayor concentración de esfuerzos a autores dominicanos que trabajen con imaginarios cercanos a las realidades del educando dominicano.

Más aun, intentando explicar el fenómeno, se les pregunto respecto a la obligatoriedad o no de dicha lectura. Veamos los siguientes gráficos:

---

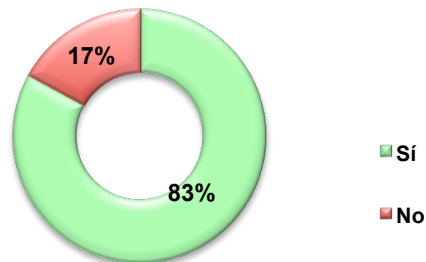
**Grupo A:**  
Lux Mundi

**Los libros de autores dominicanos,  
¿los leíste por imposición de la clase  
de Lengua y Literatura?**



**Grupo B:**  
Otras instituciones educativas

**Los libros de autores dominicanos,  
los leíste por imposición de la clase  
de Lengua y Literatura?**

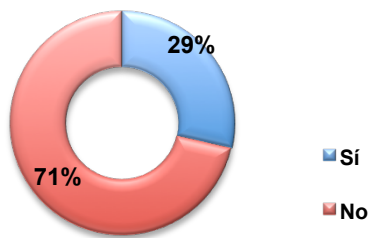


En ambos gráficos apreciamos que la lectura de obras de autores dominicanos es requerimiento en la asignatura, sin embargo observemos los siguientes gráficos:

---

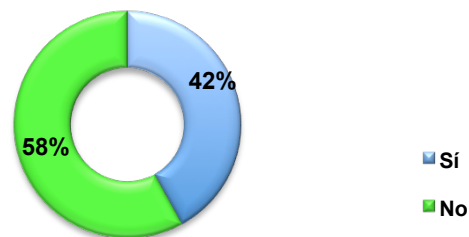
**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi

¿Los hubieras leído sin esta imposición?



**Grupo B:**  
Otras instituciones educativas

¿Los hubieras leído sin esta imposición?



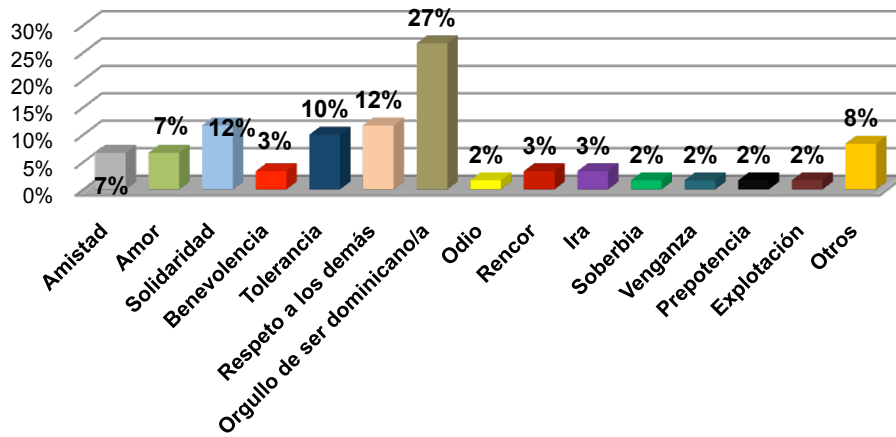
---

En los gráficos mostrados los/as estudiantes del grupo A en un porcentaje del 29% indican que no hubieran leído la obra de autores dominicanos si no se les hubiera exigido hacerlo, esto que parece un dato negativo, sin embargo relacionado con el gráfico que a continuación presentamos muestra a las claras la labor de orientación y reflexión que dicha exigencia produce en la construcción de su identidad:

---

**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi

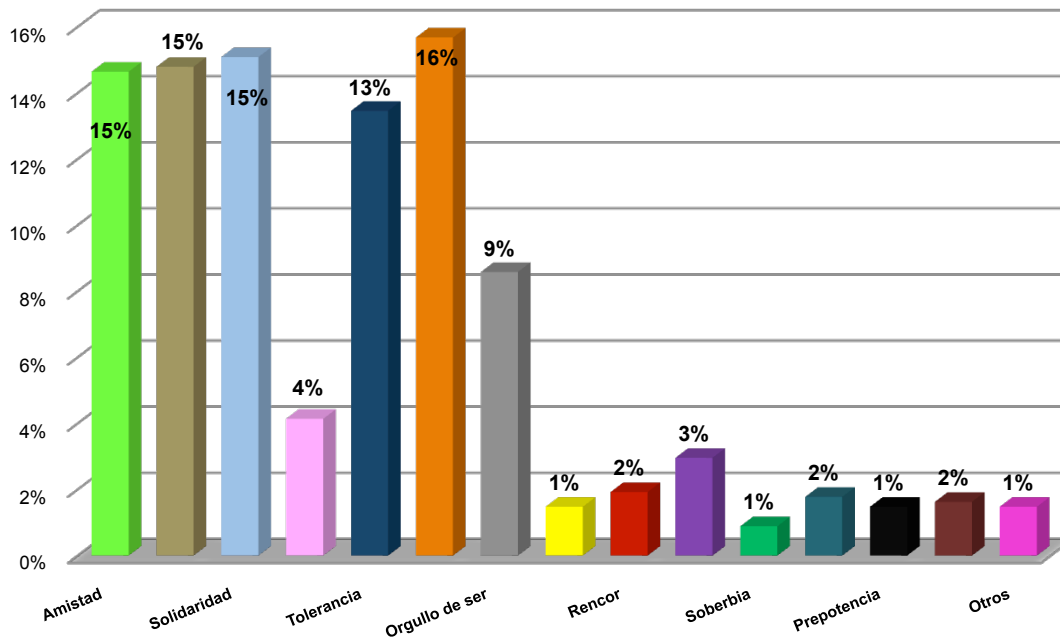
**¿Cuáles sentimientos te ha provocado?**



---

**Grupo B:**  
Otras instituciones educativas

**Qué sentimientos te ha provocado?**



---

Se puede apreciar que, la lectura de obras de autores dominicanos en el grupo A, a pesar de que no lo hubieran leído sin este requerimiento en un 71% (en el grupo B, esta opción solo adquiere el 58%), produce en los/as estudiantes un impacto positivo en cuanto a la construcción de su identidad. Mientras en el grupo A, la opción orgullo de ser dominicano presenta una afirmación positiva del 27%, en el grupo B esta opción recibe solo una preferencia del 9%.

Estos gráficos muestran claramente cuanto venimos sosteniendo en nuestro trabajo de investigación. Recordemos cuando señalamos que la identidad personal “cristaliza” por

esa dialéctica entre la propia subjetividad y la estructura social en la que se desarrolla. Leer autores que representan a través de la obra aspectos propios de la cultura —en nuestro caso dominicana— permite ofrecer a los jóvenes estudiantes estímulos que, desde la experiencia estética permitan la elaboración de una experiencia moral, de una experiencia de identidad propia y colectiva. Sostenemos lo ya dicho anteriormente en cuanto a ver como la literatura y toda tradición narrativa de una comunidad o nación, forman parte esencial del universo simbólico y se completa con las formas de vida tradicionales, las instituciones comunitarias y la propia estructura. Por tanto, si la sociedad tiene influencia en la identidad, no es menos cierto que la tradición sapiencial y literaria influye en la propia sociedad a la que acompañó en todo el proceso de desarrollo.

Pero más aún, la tarea orientada por la docente en Lengua y Literatura, muestra en los gráficos que anteceden otro aspecto que nos parece vital, a saber que la literatura narrativa es la palestra más eficaz para llevar al educando a ponderar y valorar todos los elementos que intervienen en su identidad biográfica. De modo análogo, cada cual está llamado a realizar su propia biografía y fraguar su identidad engarzando, de modo coherente y unitario, la infinita disparidad de situaciones, hechos, relaciones, circunstancias, proyectos; realizados y fracasados, pasados y futuros, como si de un relato se tratase. Por ello, insistimos en base a lo ya planteado en el presente trabajo, de desarrollar estímulos educativos tendientes a ofrecer desde el lenguaje narrativo modelos de comprensión de la propia experiencia vital. Otro aspecto interesante que podemos advertir relacionando lo planteado en la investigación que hoy nos ocupa y los datos aportados a través de la encuesta realizada es el que se plantea en el Capítulo 1 (De la experiencia a la vivencia) cuando afirmamos, que el ser humano se organiza, perfecciona y manifiesta como un complejo sistémico esencialmente intercomunicado, con funciones reflexivas y temporales, en las cuales el lenguaje juega el papel determinante, que más distinguen al ser humano de los demás vivientes... Por el lenguaje, en efecto, articulamos tanto nuestra experiencia interior como el mundo objetivo que nos toca en suerte vivir. Y, dando un paso más, por la objetivación lógico-gramatical, esto es, por la lengua, se hace expresiva la intimidad, por ella se piensa y se conoce.

Si relacionamos esta afirmación con lo dicho anteriormente, la ipseidad como suelo nutricao del desarrollo de la personalidad individual y social, desde la percepción axiológica, podemos observar los siguientes datos surgidos del proceso de consulta a los/as estudiantes:

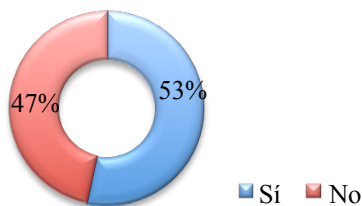
Como también sostenemos en el trabajo de investigación la experiencia demuestra que del lenguaje científico al afectivo, los nombres y enunciados hacen comprensible y ponen a disposición los ámbitos de realidad menos accesibles por la experiencia sensible.

Preguntamos a ambos grupos su consideración respecto al impacto que ha tenido en su formación la asignatura Literatura con referencia a la mejora en su manejo de la lengua y la escritura, veamos desde los gráficos la percepción de los educandos:

---

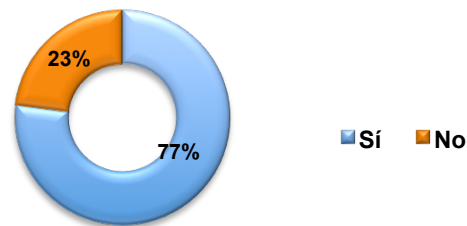
**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi

**¿Te gusta leer?**



**Grupo B:**  
Otras instituciones educativas

**Te gusta leer?**

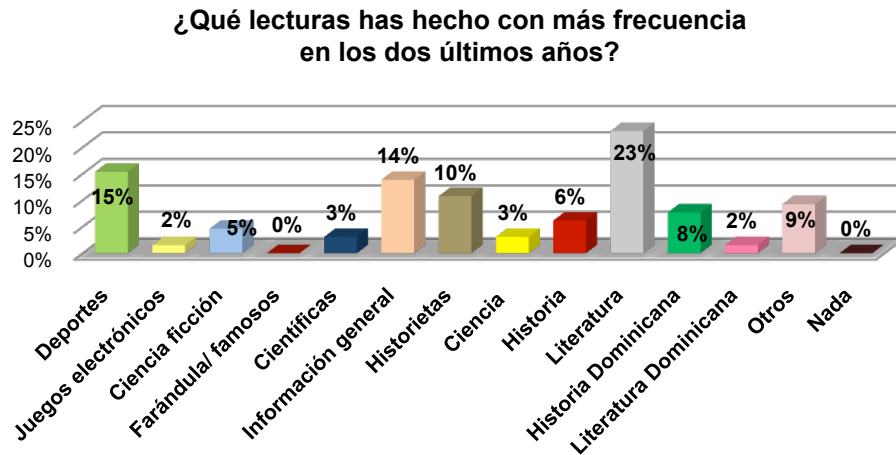


---

Esta respuesta la relacionamos con el gráfico 5.25, que representa en ambos grupos, la pregunta ¿Qué lecturas has hecho con más frecuencia en los últimos dos años?

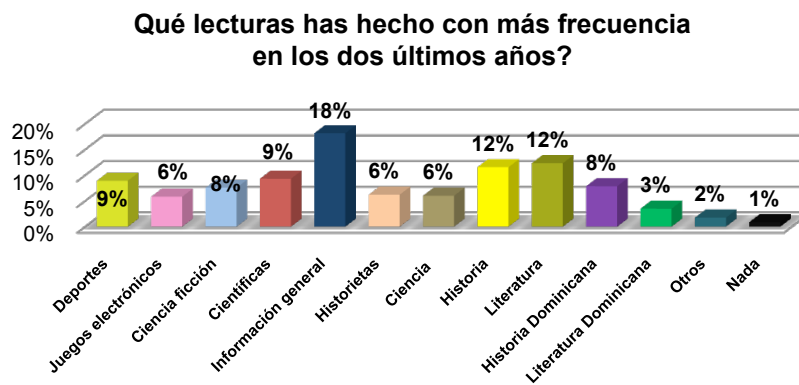
---

**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi



---

**Grupo B:**  
Otras instituciones educativas

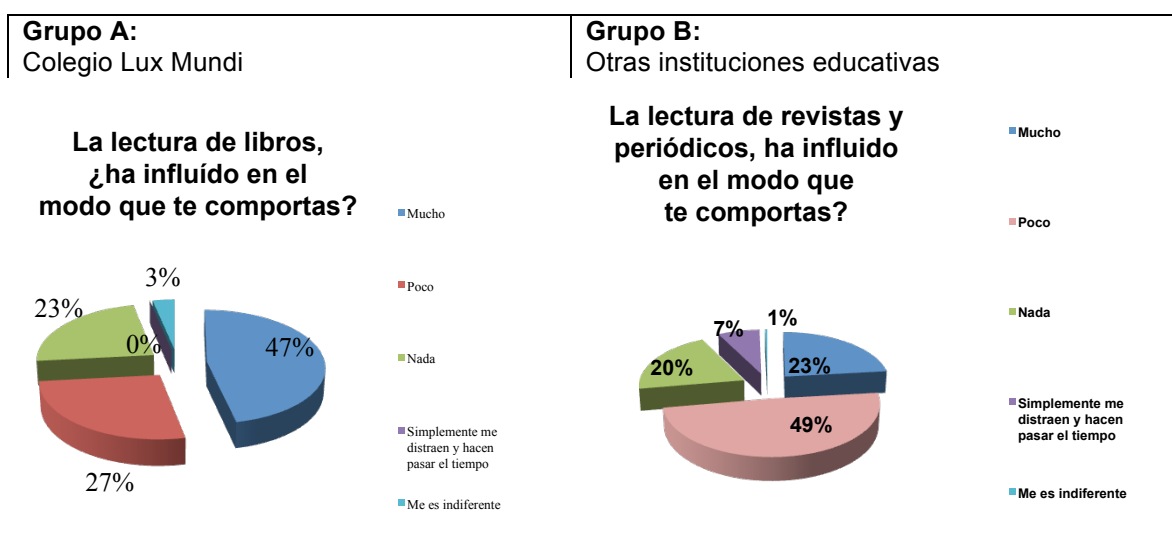


---

Si observamos los gráficos podemos advertir que mientras en la muestra A (Lux Mundi) los/as estudiantes manifiestan en sólo un 53% que les gusta leer, en el gráfico donde se



indaga por lo que han leído en los últimos dos años, encontramos que la lectura de obras literarias alcanza un porcentaje del 23%; mientras que en la muestra B (otras instituciones educativas) podemos observar que, mientras el 77% manifiesta que si le gusta leer, sólo el 12% indica que en los últimos dos años ha leído textos de literatura. Esto reafirma nuestra perspectiva sobre las modalidades, formas y matices del habla, van abriendo un paisaje humano absolutamente dependiente del lenguaje. Este escaso interés por la lectura literaria que se manifiesta en el grupo B se corresponde con otra respuesta: la que se muestra en el gráfico 5.20, cuando se les pregunta si la lectura de libros ha influido en el modo en que se comportan. Allí las respuestas fueron las siguientes:



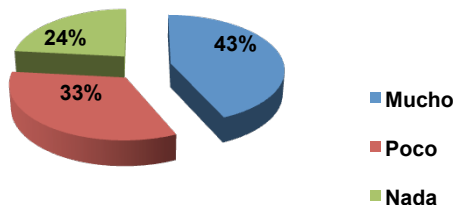
Los/as estudiantes de la muestra B sólo en un 23% indicaron que la lectura de libros influye en su modo de comportarse; mientras que en el caso de la muestra A (Lux Mundi), el 47% manifiesta que influye mucho.

Estos datos relacionados con la pregunta 5.22, que indaga respecto a la lectura de artículos o libros (en realidad la intención era conocer si esta modalidad es interesante para

los/as estudiantes) encontramos que en ambos casos, tanto en la muestra A como en la muestra B, esta modalidad tiene una alta aceptación:

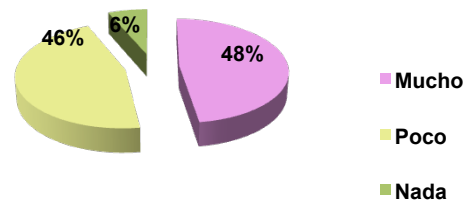
**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi

**¿Lees artículos o libros a través de la computadora?**



**Grupo B:**  
Otras instituciones educativas

**Lees artículos o libros a través de la computadora?**



Esta modalidad (gráfico 5.23) recibe en la muestra A, un 40% de respuestas positivas al ser indagados/as respecto a su preferencia por esta modalidad; y en la muestra B un 53% de respuestas positivas. Este dato, nos lleva a una reflexión de orden axiológico: el desafío que representa a la educación formal, revisar y generar practicas educativas que integren este tipo de metodologías, ya que nuestros educandos aprecian esta modalidad y como sabemos en la red, los estímulos tanto axiológicos como lingüísticos son de muchos tipos, y entre ellos algunos no siempre orientados hacia un carácter educativo; por ello los docentes debemos replantearnos modos estratégicos de integrar estas tecnologías en un soporte que potencialice las competencias intelectuales y valorativas de nuestros/as jóvenes estudiantes.

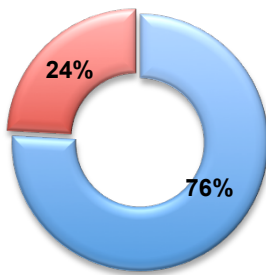
Por último, respecto a la percepción que los/as estudiantes tienen sobre la escritura, encontramos que en el grupo A, un 50% indica que le gusta escribir, mientras que un 76% manifiesta haber hecho redacciones sin que sea una imposición escolar. En la

muestra B, un 55%, responde positivamente al ser indagados respecto a su gusto por la literatura; sin embargo, cuando se les pregunta si alguna vez han hecho una redacción sin que sea una obligación de la asignatura Lengua y Literatura encontramos que:

---

**Grupo A:**  
Colegio Lux Mundi

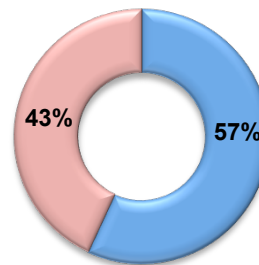
**¿Has hecho una redacción sin que sea obligatorio por la asignatura?**



■ Sí  
■ No

**Grupo B:**  
Otras instituciones educativas

**¿Has hecho una redacción sin que sea obligatorio por la asignatura?**



■ Sí  
■ No

---

Los textos narrativos son referencia que tenemos a la mano para tomar conciencia de la disparidad, la contradicción e incluso el disparate y la dispersión, propios del decurso de la temporalidad vivida, al igual que en los relatos literarios deben ser articulados como la trama coherente de la propia vida.

Cada cual está llamado a forjar su propia tradición personal, en la que lo heterogéneo y disperso, deberá engarzarse como historia unitaria, cuya responsabilidad debe asumir en su totalidad. Esta afirmación se reafirma en las respuestas de la muestra A, ya que la escritura voluntaria es uno de los modos de tratar de construir dicha síntesis personal.

## 2. RESULTADOS Y TENDENCIAS CUALITATIVOS

Lo que ha sido una constante dentro de nuestro proceso gradual de aplicación y de mejora del análisis integrado de artes dentro de la clase de literatura, reposa en la metodología experimental que hemos venido utilizando para ir corrigiendo la práctica pedagógica del modelo educativo propuesto. En esta sección queremos presentar los resultados textuales que obtuvimos de la aplicación de nuestra metodología, en una sección de noveno grado de la educación secundaria en Santo Domingo. La población que participó en este experimento cualitativo es de composición demográfica de 15 años de edad de promedio, mixta en términos del sexo de los participantes. El contexto en el que se desarrolló este ejercicio fue la clase de literatura y la dinámica estuvo compuesta por dos grupos: un grupo de estudiantes fue inmerso en una práctica que incluyó las cuatro etapas anteriormente señaladas para el análisis integrado (Encuentro, Historicidad, Transacción y Autorización) y un segundo grupo que participó como observador, evaluando el comportamiento de sus compañeros durante las diferentes fases del ejercicio y luego interrogándolos sobre la experiencia vivida por ellos, recién finalizados los trabajos. De igual manera, les fue solicitado a este grupo de proveer sus reflexiones generales sobre sus observaciones sobre la metodología utilizada y las respuestas de los estudiantes del grupo participante como estudiantes.

A continuación, presentaremos una selección de las respuestas suministradas por ambos grupos (distinguibles en cursivas) con algunos comentarios nuestros (resaltados en negritas).

## SÍNTESIS DE LOS GRUPOS

### DE NOVENO EN LAS CLASES PRÁCTICAS

En el grupo de noveno, se aplicó la clase con la metodología de integración de las artes. Se escogieron dos textos, la mayoría se interesó más en *Los Amos*, de Juan Bosch y en menor grado se interesaron por *La Mancha Indeleble*, de Juan Bosch.

### LOS AMOS

Los sustantivos y /o adjetivos que los alumnos anotaron como de mayor impacto en el cuento fueron los siguientes:

*dependencia • inocencia • egoísmo • angustia • injusticia • avaricia • esclavitud • vulnerabilidad • pobreza • maltrato • frustración • amargura • autoritarismo • impotencia • abuso • superioridad • enfermedad • desconsideración • crueldad • irrespeto • pobreza, inconsciencia • desprotegido • indefenso • debilidad • desprecio • cansancio • insensible • tristeza • menosprecio.*

En las expresiones de los alumnos acerca de la imagen y la música, podemos observar a continuación, la adjetivación particular con la cual, de la mano de la imaginación, los estudiantes van rehaciendo en palabras sus trayectorias y puentes experienciales entre una forma y otra de las versiones temáticas:

- *La música y la imagen agregan terror y suspenso al cuento que de por sí tiene una trama muy desgarradora. Lo hacen más dramático.*
- *La música me permitió interpretar el temor, sentirlo más.*
- *La música parecía ir contando el cuento con misterio, furia, compasión por momentos.*
- *El texto, la imagen y la música estaban todos relacionados.*
- *La imagen me dio una sensación de maltrato, me imaginé a un Cristino reprimido. La música, lenta, desordenada por momentos me dio escalofríos. Me hace sentir mejor lo que he leído.*

- *Con la imagen del perro, me concentro en sus ojos y pienso en el misterio de los grandes ojos y me pregunto ¿Qué esconderán? Talvez la inconsciencia del amo.*
- *La imagen representa el trato que Don Pío le da a Cristino, de un animal.*
- *Música pesada, hace sentir odio, rencor, agonía. Me trae recuerdos no agradables, me agita el cerebro.*
- *Tanto la imagen como la música dan miedo , suspenso.*
- *Caigo en la atención de cuantas veces no me doy cuenta lo que pasan los demás, pues solo estoy pensando en mi situación. Estoy casi siempre centrado en mi.*
- *Aprendí que debemos valorar a los demás sin importar su nivel económico y social.*
- *La música me habla de cobardía, violencia y pelea...*
- *En la imagen veo algo así como que a través de los ojos, lo de adentro peligra por salir... miedo y dolor.*
- *En los ojos primero hay miedo, luego pena y tristeza si lo miras por mucho rato.-*
- *En la música hay desesperación .*
- *La imagen es violenta.*
- *Uno puede llegarse a creer que es superior a otra persona solo porque trabaja para ti... que error..*
- *Música de impotencia.*
- *La música, la imagen, los ojos y colores hacen sentir lo salvaje del animal.*
- *El un lobo que destruye igual que Don Pío.*
- *La música en su inicio es de alerta y luego cuenta la historia en sensaciones.*
- *Es como si el perro ladrara la música para pedir auxilio, buscando ayuda urgente... SOS.*
- *La música sonaba a dolor, como si se escuchara el malestar de Cristino.*
- *La imagen expresa toda la maldad, la mala intención.*
- *Es una bestia que bien retrata a Don Pío.*
- *El negro representa la avaricia en la pintura.*
- *La música es muy fuerte, duele ¡Es violenta!*
- *Las notas suaves me traen pena, mientras las altas, atacan.*
- *Música e imagen coinciden perfectamente con lo que Bosch quiere decir de Don Pío.*

- *Definitivamente tenemos que cuidarnos a todos por igual, todos somos humanos.*
- *Son muchos los Cristinos en la sociedad dominicana., eso me ha impactado.*
- *Abuso de poder, el perro es como Don Pío hace sentir a Cristino.*
- *Esa imagen es desagradable y oscura. Despierta en mi la furia de ver a un hombre tratado como basura.*
- *Cada manifestación artística, la pintura, la música y el texto expresan una sola idea: el abuso y transmiten los mismos sentimientos como en idiomas distintos.*
- *La imagen es un retrato de Don Pío de su interior. Versión animal, ojos rápidos, que clavan su mirada como cuchillo en el criado haciéndolo sentir intimidado.*
- *La música me hace sentir tensa como si me estuvieran persiguiendo o presionando.*
- *Tanto la pintura como la música crean la sensación de destrucción. Me lleva directo a la trama del cuento.*
- *La imagen me parece aterradora.*

## LA MANCHA INDELEBLE

Sustantivos y/o adjetivos que impactaron en este cuento:

*Ansiedad • soledad • preocupación • terror • impotencia • indeleble • inseguridad  
pesadilla • conflicto • sacrificio • desesperación • apoderamiento • voz • incompreensión  
miedo • partido • adoctrinar • emoción • cabeza • mancha • libertad • perturbado*

Expresiones sobre la música y la imagen:

- *En la imagen la boca cerrada quiere decir que no puede hablar y la mano puesta sobre la misma lo acentúa. Es como si se le quitara la voz. Los ojos tiemblan mirando a todas partes y a ningún lugar fijo. Desesperación.*
- *La imagen es pura perturbación, conflicto. Claramente presenta y refleja lo que se siente en la obra.*
- *La música expresa incomodidad y perturbación. Ambas juntas es un letrero de emergencia que dice ESCAPAR.*
- *La fuerza de la música te rompe dentro.*

- *La imagen puede marearte y ambas hablan de pánico, casi de locura.*
- *El cuento me invita enfrentar los problemas de frente pues si huimos estarán permanentemente persiguiéndonos, detrás de nosotros. Huir es agrandar la mancha. Así se agranda la imagen y te acosa la música. Por esto siento suspenso y mucho miedo.*
- *Se siente intensidad, mucha intensidad con la música y misterio también con la imagen.*

## EL GRUPO DE NOVENO C REALIZÓ LAS ENCUESTAS

A la pregunta sobre qué significa la literatura en términos personales, los estudiantes respondieron de manera general insistiendo sobre las acciones de expresión y el sentimiento de libertad:

- *Es para mi ser creativo en lo que hago,*
- *Libertad de expresarme en palabras.*
- *Poder expresarme*
- *La literatura implica en mi vida creatividad y espíritu crítico.*
- *Entretenerme con palabras.*
- *Expresar lo que siento en palabras.*
- *La expresión de cada persona desde su alma.*
- *Una materia en la que puedo expresarme libremente.*
- *INSPIRACIÓN*
- *Expresarme a través de la escritura.*
- *Sentimientos.*
- *El arte hecho palabra.*
- *Me identifico con los personajes de las lecturas y aprendo lecciones para mi vida.*
- *Me ha ayudado esta clase porque me enseña para la vida, puedo ver otros puntos de vista, ver que hay personas distintas a mi y que tienen sentimientos también.*
- *Me ayuda a analizar situaciones*
- *A tener juicio crítico*
- *Me ha ayudado a escribir todas mis emociones y componer canciones.*



- *Me ayuda a hablar mejor y escribir más.*
- *A expresar mis sentimientos y mis ideas.*
- *A saber más de mí y de los otros*
- *Para enamorarme*

## LOS OBSERVADORES

Conclusiones de la comparación entre ambos grupos:

- *Para el grupo del análisis integrado fue más y mejor reto.*
- *El análisis integrado puede diversificarse más al escoger los dos cuentos.*
- *En el análisis integrado se captó la atención más rápido y con mayor inspiración.*
- *La imagen y la música hacen más dinámica la clase.*
- *La música y la imagen ayudan a focalizarse mejor, uno se distrae menos.*
- *Cuando van a producir su propio texto tienen más elementos cuando se usa música y la imagen.*
- *El grupo completo de los observadores ante la pregunta de cual clase preferirían tomar respondió que la de la metodología integrada.*

Testimonios de antiguos estudiantes participantes de la clase de literatura con el análisis integrado. Realizamos una serie de entrevistas, por persona interpuesta para no contaminar las respuestas de los interrogados, con antiguos estudiantes que tuvieron algún tipo de participación en las clases donde aplicamos el análisis de texto integrado. De manera fenomenológica, tratamos de cuestionar a los entrevistados sobre cómo vivieron ellos su involucramiento durante y después de su pasaje por la clase de la literatura con el análisis integrado, incluyendo para muchos sus ejercicios de escritura. Hemos escogidos unos pasajes, extraídos del total de entrevistas que realizamos (y que se encuentra en su totalidad transcritas *in extenso* en la sección de anexos).

Los entrevistados respondieron a la pregunta: ¿Qué es para ti la literatura y cómo fue para ti la experiencia de la clase de la literatura con análisis integrado de las artes?

- *La literatura es como una concretización del arte porque realmente es hecha de una expresión de algo, o sea ya sea un movimiento...*

- *Yo creo que la literatura es un capítulo muy importante de mi vida, me ha ayudado a saber quien yo soy, recuperar mis sueños, mis ilusiones y yo pienso que...*

- *Sí. Y yo pienso que esa clase fue una conexión con mi sensibilidad, con todo lo que yo quiero en mi vida, lo que yo quiero que el mundo vea de mí, con todo lo que yo quiero decir que tal vez no quisiera, y yo pienso que sin la literatura, yo no fuera quien yo soy, una gran parte de mí no fuera quien es si yo no hubiera escogido esa clase...*

- *Yo pienso que la clase, los dos años, fue una forma de tú conectarte con todo lo que está a tu alrededor, o sea, es algo de verdad, es como un ejercicio que a ti no se te quita, por ejemplo: nosotros, hasta el que tal vez no le puso tantas ganas a la clase, uno siempre se queda con ese análisis que va más allá. Realmente a mí me gusta mucho pensar, o sea yo, yo tal vez con los números no son mi fuerte ni nada de eso, a mí me gusta analizar profundamente las cosas y esa clase me hizo darme cuenta de todo lo que nosotros tenemos por ver, que de verdad no lo vemos, todas las preguntas que nosotros tenemos que cuestionar y de que siempre uno tiene que llegar al fondo de las cosas...*

- *Tu conectarte con tu alrededor para tú llegar a ti, porque la sensibilidad para esta clase yo pienso que es lo más importante si tú no tienes un concepto, el cómo decirte la actividad, el ejercicio de tú poder apreciar las cosas que tú las ves como simples, pero es llegar más allá porque...*

- *Lo viví como forma de expresión total... de manera afectiva, pero también es como dice Graciela de una manera de escape de un mundo paralelo, de manera de entrete-*

*nimiento dependiendo de la literatura que se estuviera leyendo, o sea, no sé cómo... En un momento, un espacio personal, muy personal, o sea, un cuento una literatura, un cuento, un libro, novelas, otros, otra historia, otro mundo imaginar historias, imaginar esos personajes, en ese sentido era como más un escape*

- *Claro, te abre unas puertas, yo siento que te abre totalmente unas puertas, te abre un mundo diferente*

- *...vibrante...*

- *Bueno, ehm, esto es un ejercicio, para un poco, de preguntas y respuestas, como un diálogo sobre tu idea de literatura. Si a ti te fueran hacer una pregunta en un examen, no a ti, no diciéndote qué tu piensas, qué ha significado para ti, pero sino, así muy... muy escolarmente, ¿qué es literatura, qué tu responderías?*

- *Yo creo que cada uno de mis compañeros pudieron entrarse, y cada uno de manera diferente le daba su... su toque especial, o sea, nunca, yo me acuerdo que nunca teníamos respuestas iguales, sino que siempre teníamos diferentes puntos de vista, ahora yo viéndolo me acordaba de que incluso llegábamos a... a confrontarnos “no, porque tú dices esto” nos íbamos a discusiones, pero constructivas, no eran como que “cuánto es dos más dos, cuatro” no, siempre teníamos diferentes puntos de vistas en el curso.*

- *Yo soy una persona muy analítica, muy observadora, me sé poner en los zapatos de otra persona y tratar de entender, o sea, yo no veo, o sea, cuando yo veo una foto, una situación, no me quedo en el primer plano, me voy más allá, trato de entender el segundo, el tercero, observo más, eso es lo que ha hecho la literatura conmigo.*

- *Y yo con la literatura, bueno, la empleo, totalmente en mi vida, cada día, no sé cómo ponerte eso.*

- *Que era la parte de leer y la otra parte era de producción escrita y nosotros tuvimos que escribir muchos poemas y cuento y eso, y lo que más me aportó no fue en el momento, sino fue al final cuando nosotros tuvimos que hacer el libro, mi libro era el más corto yo creo, porque yo no escribo mucho, ni tengo mucha capacidad para eso, por eso me imagino que me habrán dicho que no... entonces mi libro era cortísimo.*

- *Primero, en la imaginación, uno tiene una capacidad más grande de ser creativo, la creatividad y seguir el hilo, hacer que el lector no se pierda que es algo muy importante para la literatura, que importe que el lector no se pierda en la lectura, o sea, tú poder llevar un diálogo bien, que haya fluidez y eso, yo mejoré mucho en eso.*

- *Bueno, yo diría que eso es una rama del arte, de expresión artística que se encarga de buscar las bellezas entre las letras, o sea, buscar la melodía, los sentimientos, expresar los subconscientes o la realidad en la que se encuentra una persona.*

- *¿Qué te digo? La profesora de literatura era muy espontánea, eeh, ella siempre hacía algo muy característico de ella era que siempre empezaba por las tareas por lo que tú tenías que leerle luego, eeh para la semana que viene van a tener que leerse tal y tal libro de tal y tal página es un libro encantador que trata no se te deja como una línea general y ya saben se lo tienen que leer y luego de ahí con la guía que ella tenía punto por punto esa guía se discutía con ella en el curso y había esa riqueza de tú poder crecer y mejorar porque tú te dabas cuenta de que quien opinaba que, quien estaba mal que podía ser mejor, obviamente las aportaciones de ella la enriquecían muchísimo más y era eso, o sea, tú te enamorabas de ver cómo un cuento ella lo vivía, o sea, ella te lo dramatiza ella te habla y es como con esa pasión, con esa energía y se va mucho más allá y eso no tenía precio.*

## CONCLUSIÓN

Como bien precisamos en la introducción y en el desarrollo de ésta tesis, a lo largo de todo el trayecto de nuestro ejercicio profesional de 30 años en el magisterio, y específicamente en la enseñanza de la literatura para estudiantes adolescentes, siempre constituyó un reto poder lidiar con los requerimientos escolares de la asignatura por un lado y el carácter artístico-creativo de literatura por el otro. Las consideraciones que a continuación desarrollaremos en forma de conclusión, tienen por objetivo recapitular el conjunto de hallazgos, teóricos y empíricos, a los que hemos llegado luego de ir refinando las perspectivas filosóficas y pedagógicas sobre la cual reposan nuestra metodología educativa para el aprendizaje integrado de la literatura, transformando nuestras aulas en talleres artísticos donde el estudiante vive su propia experiencia literaria al pasar de la lectura tradicional de textos a la participación del estudiante en una experiencia en la que se convierte en autor de su propia vivencia, utilizando la escritura como forma de reconocer sus estilos estéticos y como medio de negociar sus formas éticas.

### 1. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS ESTRATÉGICAS

1.1. La literatura no puede ser impartida como enseñanza teórica, orientada al mero incremento del conocimiento, sino como práctica dirigida a suscitar y consolidar hábitos mentales que procuren una elevación en la **capacidad para el análisis y el discernimiento reflexivo**. En el estudio de los textos y obras literarias, el educando tiene la posibilidad de iniciarse en la práctica analítica por la que aprenda a distinguir y jerarquizar lo principal de lo secundario, lo sustancial de lo accesorio, lo sustantivo de lo adjetivo, lo permanente de lo pasajero, etc.

Los efectos de esta tarea se harán sentir en toda la actividad intelectual del alumno, incluso en el estudio y aprendizaje de las ciencias. Si las matemáticas contribuyen a la articulación y precisión del razonamiento lógico a través del cálculo, no es menor la colaboración que aportan a la elevación de la capacidad cognitiva del discernimiento del educando, la práctica crítica que se genera a partir del análisis de los textos literarios. A través del ejercicio tradicional de enseñanza de la lengua española, el estudiante absorbe y practica una serie de instrucciones reglamentarias para el buen uso de la expresión oral y escrita en español. Dentro del curriculum dominicano de educación secundaria, esta asignatura incluye una dosis insuficiente de tiempo y contenido dedicados a la enseñanza de la literatura. Usualmente, el aprendizaje literario se circunscribe al estudio de los textos literarios bajo una perspectiva género-autor-obra, en la cual se visitan las diferentes tradiciones y obras literarias como un catálogo histórico de acontecimientos, sin tal vez, la suficiente ponderación de diferenciación y reconocimiento de los estilos dentro de un mismo género y de un adecuado y sosegado juicio moral de la trama presentada en la obra. Ni por el tiempo, ni por el contenido, pero sobretodo, ni por la estructura de la dinámicas didácticas puestas en práctica en el aula, el ejercicio tradicional de enseñar la literatura puede agotar satisfactoriamente las posibilidades pedagógica que se desprenden de vivir el aprendizaje de la literatura como una experiencia o vivencia.

Toda obra literaria, cuando se estudia en el marco de ejercicios participativos de interacción del estudiante con la obra y más allá, se logra la aparición de condiciones plausibles para la constitución de un sentido crítico mediante el cual se alcanza la posibilidad de distinción en el razonamiento global y puntual, comparando, juzgando y valorando tiempos, episodios, encrucijadas morales, dinámicas éticas, personajes, causas, consecuencias y motivaciones que usualmente encierran las obras literarias. Toda obra literaria puede ser territorio propicio para distinguir, ante cualquier suceso o realidad, lo que constituye su sustancia, así como una serie de atributos y calidades de mayor o menor rango. Para el reconocimiento de estas características constituyentes de la obra literaria, nos valimos de aplicar una metodología basada en la tabla de las categorías inventoriadas por Aristóteles, como medio y guía para el análisis de las relaciones de sustancia, cantidad,

cualidad, conexión, lugar, tiempo, situación, condición, acción y pasión desplegadas en las diferentes tramas consolidadas en las obras literarias.

1.2. Practicados y analizados como experiencias de *experimentación*, como el laboratorio para las ciencias, las obras y textos ofrecen modos de ver y entender las cosas, los hechos y las personas, en fin, el mundo, desde una perspectiva mucho más “apropiada”, en el sentido de la apropiación y personalización con la que estudiante se hace del texto que estudia. Nada, pues, más fecundo que la práctica en el análisis, interpretación y aplicación del significado de obras y textos, para fomentar la iniciativa y la creatividad, en fin, la innovación en todos los campos posibles de un aprendizaje que incluya el emprendimiento autónomo y responsable del estudiante, hacia proyectos personales. En el plano de la educación, el desarrollo de este tipo de competencias no deja de tener un impacto sobre el resto de saberes profesados en la escuela, incluyendo las asignaturas de ciencias. Por eso es aquí oportuno recordar la idea de Max Black, que en su momento hemos citado: *quizás la ciencia ha de empezar con metáforas y acabar con álgebra, pero es posible que sin metáforas el álgebra no hubiese existido.*

En otras palabras, son todos los sectores productivos de una sociedad los que se ven afectados por el tipo de formación literaria de sus mujeres y hombres. Desde las artes, hasta la administración de empresas, pasando por los oficios y dominios de ciencias y tecnología (la investigación incluida), la capacidad de una nación y de sus nacionales, de poder emprender, de crear, de imaginar, son fuentes dependencias directas de las posibilidades cognitivas que posean sus habitantes para entender sus realidades y concebir nuevas formas de entenderlas.

1.3. Dicho lo anterior, la literatura, entendida como arte para el recreo y cultivo lúdico, estético y erúdito de sus beneficiarios, no agota toda la capacidad pedagógica en su haber si no incluye en su procesos a la escritura como ejercicio de objetivación de la experiencia literaria. El objetivo de pasar de un lector pasivo y contemplativo de textos literarios a un comentarista crítico y participativo de la obra y de sus formas, ve engran-

decida sus posibilidades educativas si extiende sus objetivos pedagógicos hasta la propia producción de escritura por el educando. No cabe duda que hay escribas más o menos naturales, pero en gran medida, la capacidad y habilidad para escribir, por una parte, esta sujeta al nivel de información e instrucción sobre los mecanismos procedurales y reglamentarios que permiten con mayor sentido de la expresión, el surgimiento de nuevas ideas; pero, sin dudas, no existe mayor profesor de las diversas posibilidades de expresión, que la de un escritor de literatura que a través de sus obras, trabaja sus historias con la técnica de la escritura, con la estética de su formas y con la moral de su contenido. En tal sentido y como consecuencia educativa, la escritura es, en mayor grado que la lectura, la mediación más apta para fomentar la capacidad de síntesis porque obliga a compendiar en enunciados claros y breves, a organizar con coherencia sintáctica y discursiva cualquier contenido, al tiempo de requerirse la ponderación y consecuente calificación lo más precisa posible de la emisión de juicios y criterios bajo la premisa de la expresión “*scripta manent*” (los escritos permanecen). Si la lectura amplía ideas y conocimientos, la escritura es el campo donde mediante la práctica se reconocen y se asume conciencia de formas estilísticas propias y se exploran los principios éticos personales. Por ello la escritura no es de incumbencia mera de los escritores, sino de cualquier individuo que en el ejercicio de sus criterios, requiera de un campo de acción que le exija método y creatividad, disciplina e imaginación a la hora de nombrar cosas con precisión o énfasis, a la hora de articular y expresar sentimientos y percepciones, pensamientos y reflexiones, planeamiento y programaciones de acciones. Así, para el entrenamiento de las estructuras mentales, así como la posibilidad estética y ética de trascender su propia realidad el educando requiere de programas de estudios que le permitan el adiestramiento en esos caracterizados aprendizajes propios de la literatura.

## 2. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Teniendo en cuenta el objetivo de la tesis, orientada a su aplicación educativa, de nuestra argumentación surgen posibilidades que humildemente sugerimos para la ponderación de educadores y responsables públicos de temas educativos. Esta iniciativa surge como una modesta contribución para el enriquecimiento de la enseñanza y los apren-



dizajes que puedan generarse a partir de una clase de literatura para adolescentes en los niveles secundarios de la educación escolar.

2.1. Tradicionalmente, el corazón de un sistema o modelo educativo es el *curriculum* de asignaturas, el cual determina la organización del contenido a impartir a los estudiantes, las didácticas empleadas por los docentes y la organización en general –académica y administrativa– de la escuela. Creemos conveniente, dentro del marco de la tesis expuesta, la necesidad de concederle la suficiente participación a la asignatura de Literatura, allende la clase de lengua española (cualquier otra lengua materna), dentro del conjunto de saberes necesarios para el educando adolescente de hoy. El progreso de las tecnologías de la información y el avance del uso y a veces abusos de éstas herramientas dentro de los procesos educativos ha contribuido de manera significativa en la pérdida de reflejos cognitivos otrora suficientemente ejercidos e instruidos (como la ortografía, la lectura comprensiva, etc.). Todo esto ha ido en detrimento del buen y correcto desempeño de destrezas de expresión debido al favoritismo dominante que privilegia el acceso a fuentes de información (como el internet, los teléfonos inteligentes, etc.) en lugar de procurar el desarrollo de aquellas habilidades que contribuyen al ejercicio de un adecuado discernimiento crítico y a la generación de ideas. La posibilidad de abrir un espacio de libertad, lúdico y responsable como el taller creativo en el cual el análisis integrado toma lugar, no solo es posible y deseable, sino que contribuiría de manera fundamental en el reforzamiento de las posibilidades pedagógicas del aula democrática, definida como el espacio que respeta, reconoce y promueve la diversidad de posibilidades que traen y pueden desarrollar los estudiantes.

2.2. La **formación de maestros y educadores** en la dirección del tipo de metodología presentada en ésta tesis, debe ser un propósito explícito de la legislación educativa. En otras palabras, todos los actores de un sistema educativo deben de estar lo suficientemente conscientes de las bondades y virtudes de tales prácticas y las consecuencias pedagógicas que de ella pueden generarse, de manera tal que puedan incurrir en cualquier proceso formativo con plena responsabilidad de las implicaciones de sus acciones y de-

sempños. Por ello se deberá promover, con normativas explícitas, la formación permanente de maestros y profesores a la construcción social del conocimiento en el aula, mediante formas flexibles pero rigurosas de co-autoría, donde el maestro sea el facilitador de un proceso de co-operación entre el autor de las obras y el estudiante de las mismas.

2.3. Es fundamental la formación en las prácticas de talleres creativos, puesto que la riqueza de un texto queda pendiente, en gran medida, de las interpretaciones a las que se le someta por parte de los educandos. En el capítulo último hemos apuntado pautas para una interpretación creativa y productiva. En todo caso, la interpretación no es fruto que pueda esperarse de la espontaneidad del alumno ni siquiera del profesor, sino que su práctica debe ser enseñada de acuerdo al siguiente criterio general: la información y conocimientos previos del intérprete, así como sus preocupaciones, experiencias e inquietudes científicas, éticas, sociales, políticas afectivas, familiares, profesiones, lúdicas, etc. serán otros tantos puntos de vista a partir de los cuales el sentido de los textos se amplía y enriquece para ser interpretado y aplicado a la experiencia cotidiana. Eso exige que enseñemos antes a los alumnos a analizar, ponderar y valorar la realidad en la que viven –personal, psicológica, social, afectiva, política, científica, económica, etc.– porque de ella obtendrá más puntos de vista desde los que pueda interrogar e interpretar el contenido y riqueza de los textos.

2.4. El espacio creado en el aula debe percibirse como un lugar seguro por sus integrantes donde se efectúan las transacciones entre el autor, el texto y el intérprete. Esto permitirá la posibilidad de ensanchar las expectativas pedagógicas de crecimiento del instrumento y de sí del educando, en un marco que apunta hacia la consolidación de procesos didácticos de valoración de las virtudes de libertad y respeto.

Como mediación entre el estudiante y la obra, entre la estética y la ética, el aprendizaje de la literatura debe realizarse en un espacio democrático de respeto a la diversidad de los individuos y de sus capacidades, de negociación y transacción, donde el estudiante

en libertad y espontaneidad pueda ser el autor autónomo de su expresión estética responsable y de su principios éticos reconocidos.

2.5. Con prioridad a los equipamientos informáticos, los centros educativos deben disponer de **bibliotecas**, aunque éstas sean reducidas, dotadas de algunos fondos recomendados o de lectura sugerida, cuya consulta y manejo sea fácilmente accesible. Una progresiva selección de textos, adecuados a las distintas edades, es el medio único para fomentar la lectura como práctica a lo largo de la vida de cada persona.

2.6. La práctica de **redacciones y composiciones escritas** debe ser habitual, con repercusión en las calificaciones escolares, las cuales debe ser ponderadas a partir de criterios que comprendan una amplia gama de indicadores, con tal de insistir en el carácter democrático de participación que recompense esfuerzos, no resultados como suele acontecer en espacios competitivos. La creación literaria deberá ser una práctica inducida desde los primeros años de la enseñanza primaria. Todo el currículo de la enseñanza pre-universitaria incluirá actividades regladas que motiven la escritura, tanto de invención como de breves trabajos y ensayos que vayan incorporando documentación extraída de libros y obras al alcance de la comprensión del alumno. La consulta, por ejemplo, de diferentes libros de texto del mismo nivel y materia, para escribir la síntesis de un tema, puede ser una práctica que habituará al alumno a la lectura diversificada con efectos sobre la investigación posterior. Igualmente la síntesis de obras literarias, de piezas teatrales o la reducción a prosa de un poema, son ejercicios que fomentarán la capacidad para la escritura con el progreso en la inventiva. Importante también celebrar tertulias literarias que promuevan la lectura y la libertad de interpretación en un público diverso, heterogéneo. Otra de las ventajas considerables de este tipo de ejercicios experimentales de escritura es que merma las prácticas, cada vez más frecuentes, de plagio (motivadas fundamentalmente por la facilidad de obtener información del Internet y realizar las operaciones denominadas cortar/pegar). Prácticas de escritura, no solo reactivan la necesidad e importancia de escribir bien (con las implicaciones en términos lingüístico que esto implica: ortografía, caligrafía, sintaxis, etc.), sino que también genera, como efecto colateral, la

dignificación de la figura del autor, al ejercer el educando su propia producción intelectual.

2.7. El fomento escolar de **actividades literarias** es una condición esencial para forjar un clima beneficioso que contribuirá a la formación analítica, sintética y comunicativa de los alumnos. Tales disposiciones intelectuales son indispensables, sea cual fuere la especialidad universitaria futura, mucho más aquellas que tienen que ver con los campos científicos y experimentales. Para ello será de gran eficacia, a pesar de su aparente simplicidad, el fomento de concursos literarios, la organización de aulas de teatro, representado o leído, la elaboración de revistas y periódicos, libros así como la recensión de programas televisivos o películas con impacto social.

2.8. Para el fomento del ambiente de lectura y escritura es de suma importancia la presencia en los centros educativos de científicos, escritores, periodistas, cineastas y personalidades notables en el campo del arte y de la cultura. Sus intervenciones pueden ir de las conferencias a la presencia en las aulas con comentarios inmediatos y más personalizados con los alumnos. Esto podrá ser apoyado de la realización de cine-forum sobre películas y audiovisuales de interés y luego redactar ensayos sobre posturas con sentido crítico sobre la calidad de las mismas.

2.9. **Fomento de la pluralidad informativa escrita y audiovisual** Apuntamos esta conclusión por estar estrechamente vinculada con la lectura y la escritura. Quien no se habitúa desde la infancia a la lectura, no leerá ni con TV, ni sin ella. Ahora bien, TV e Internet pueden fomentar la atención lectora, si se parte de una adecuada formación literaria, como la que hemos propuesto. Como nos expuso el profesor Maceiras: “No hay duda de que es muy positiva la introducción de las Tecnologías de la Información en los centros escolares de todos los niveles, pero no es menos cierto que los medios y métodos educativos deben ser llevados a Internet y a las Tecnologías de la Información, mediante

prácticas muy concretas que motiven el espíritu de selección y comprensión reflexiva”<sup>1</sup>. Eso supone tratar y tomar la **pantalla como si de un libro cualquiera se tratase**, lo que demanda seguir formando al alumno en las destrezas analíticas y sintéticas a partir de textos escritos, como hemos venido argumentando.

Esta aproximación entre lo visual y lo escrito puede ser fomentada con ciertas prácticas pedagógicas, como las siguientes:

- Rehacer en versión escrita el material audiovisual, sea de TV o Internet.
- Elaborar por escrito diseños, ecuaciones, formulaciones, ficciones y figuraciones, etc., a partir de programas vistos o consultados en Internet.
- Utilizar los spots publicitarios públicos desplegados en diferentes soportes de medios comunicación masiva, como fuente de análisis en clase, aprovechando esta situación para despertar en el educando una reflejo crítico permanente y en constante aplicación.
- Comentar públicamente, en sesiones fijadas para tal fin, los contenidos vistos o consultados en la red, valorando positivamente a quienes los hayan estudiado o preparado previamente.
- Solicitar trabajos escritos breves sobre la utilidad y calidad de los mensajes, informaciones o contenidos vistos o consultados.
- Promover el análisis oral y por escrito, de las intenciones y propósitos éticos, sociales, políticos, etc., que, a juicio del educando, tuvieron o tienen los autores o responsables de ciertos programas.
- Solicitar composiciones escritas sobre las consecuencias éticas, sociales, económicas, políticas, etc. de los programas que más les hayan impresionado o tengan mayor influencia social.
- Con información obtenida en la red, elaborar material escolar en asignaturas como historia, geografía, ciencias, química, física, economía.

---

<sup>1</sup> Formulo la siguiente conclusión y sus propuestas didácticas, a partir del artículo de M. Maceiras, “El espacio educativo de la Posmodernidad”, en *Revista Inafocam*, Junio, 2008, año 2, vol., Santo Domingo, pp. 3-12.

Tales actividades, entre otras posibles, deben ser acompañadas por los métodos de la enseñanza tradicional, racional e intelectualizada, promoviendo la lectura y consulta directa de libros y bibliotecas, tomando a la pantalla como una más de las fuentes documentales. En este contexto de interacción entre lo intelectual y lo visual, son esenciales dos cautelas:

- *Evitar la confusión entre conocimiento e información*: una cosa es estar informado y otra muy distinta tener conocimiento, que exige comprender, ponderar el valor y sentido, relacionando conocimientos distintos, lo que hace indispensable la formación literaria sobre libros y afrontar las pantallas como se hace con los libros.
- *Mostrar la diferencia entre la potencia combinatoria* de las computadoras y las operaciones mentales *comprender, imaginar, razonar, reflexionar*, que implican la actividad personal mediante el estudio y el trabajo con la elaboración de escritos, textos, resúmenes, esquemas, etc.

2.10. Introducir el arte para relacionarlo con los textos literarios. El arte es ante todo comunicación por la cual podemos afirmar que hay una didáctica implícita, una visión educativa integrada. Si incluimos una pieza de arte, pintura, escultura, fotografía o video clip, estaremos creando nuevas fuentes de diálogo y referencias para la interpretación, para permitir la negociación con el texto, los autores y los alumnos.

2.11. Agregar el sonido de la música (la letra se hace música), para que desde una melodía recontar lo que guarda similitud con el texto. De esta manera se crea un espacio de sensibilidad distinto, enriquecedor, que sumaría de manera sustancial al enriquecimiento de la imaginación. Apoyándonos en la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner esta posibilidad hace más real la ampliación de la imaginación por parte de los estudiantes.

Arte para la educación, educación para el arte. La interacción literatura, artes plásticas y música para promover la creación en los otros con un método que funciona como forma pedagógica pero liberado de una docencia específica.

El arte puede y debe ser relacionado con la literatura, es la forma en que podemos convertirnos en educadores-artistas y en artistas-educadores. De esta forma el peso del proceso aprendizaje-enseñanza, el poder está puesto en aprender, no en enseñar. Se empodera al educando de su propio proceso y se le da la posibilidad, la autorización de convertirse en autor y crear sus propias obras: textos, canciones, videos, etc.





## BIBLIOGRAFÍA

ABEL, Karl y otros. (1988): *El psicoanálisis y las teorías del lenguaje*, Catálogos, Buenos Aires.

ADORNO, Th. (1986): *Teoría estética*, Taurus, Madrid.

AGIS VILLAVERDE, M. (1995): *Del símbolo a la metáfora*, Unv. De Santiago de Compostela.

ARISTÓTELES. (1995): *Sobre la Interpretación*, Trad. Miguel Candel Sanmartín, Ed. Gredos, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2003): *Acerca del alma* Trad. T. Calvo, Ed. Gredos, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2004): *Política*, Trad. M. García Valdés, Ed. Gredos, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2005): *Metafísica*, Trad. T. Calvo, Ed. Gredos, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2005): *Retórica*, Trad. Q. Racionero Ed. Gredos, Madrid.

\_\_\_\_\_ (2011): *Poética. Magna Moralia*, Ed. Gredos, Madrid.

ASENSI, M. (1995): *Literatura y Filosofía*, Síntesis, Madrid.

ATLAN, H. (1990): *Entre el cristal y el humo*, Ed. Debate, Madrid.

AUSTIN, J.L., (1962): *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford.

\_\_\_\_\_ (1982): *¿Cómo hacer cosas con palabras?*, Paidós, Barcelona.

AYERS, W. and MILLER, T. (Eds.) (1998): *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation*. Teachers' College Press, New York.

BACHELARD, G., (1934): *Le nouvel Espri scientifique*, Gallimard, Paris.

\_\_\_\_\_ (1958): *El aire y los sueños*, FCE, México.

\_\_\_\_\_ (1965): *La poética del espacio*, FCE., México.

\_\_\_\_\_ (1978): *El Agua y los Sueños*, FCE, México, 1978.

BAUDRILLARD, J., *El sistema de los objetos*, Siglo XXI, México, 1981 (8ª).

BARTOLOMÉ, M.; FERREIROS, P.; FONDEVILA, J.M. y MORILLA, M. (1979): *Educación y valores: sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*, Editorial Narcea, Madrid.

BEAUDOT, A., *La Creatividad*, Narcea, Madrid, 1980.

BERGSON, H. (1970): *L'Évolution créatrice*, en Oeuvres, P.U.F., Paris.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966): *The social construction of reality*, Anchor, New York.

- BENNETT, W.J. (1971): *The Children's Book of Virtues for Young People*, Simon & Schuster, New York.
- BÉNICHOU, P. (1984): *Imágenes del hombre en el clasicismo francés*, FCE, México.
- BENVENISTE, E. (1971): *Problemas de lingüística general*, Siglo XXI, Madrid.
- BLANCH, A. (1995): *El hombre imaginario. Una antropología literaria*, PPC/UPC, Madrid.
- BOSCH, J., (2001): *Cuentos más que completos*, Alfaguara, Madrid.
- BROMEAN, J.M., (1974): *El Estructuralismo*, Heder, Barcelona.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona.
- BUCKLEY, W. (1974): *Théorie des systèmes et anthroposociologie*, Dunod, Paris.
- CANDELIER, B. (1989): *La Narrativa de Juan Bosch*, Editora Alfa y Omega, Santo Domingo.
- CASSIRER, E. (1971): *La filosofía de las formas simbólicas*, FCE, México.
- CESPEDES, D. (1983): *Estudios sobre literatura, cultura e ideologías*, Universidad Central del Este San Pedro de Macorís.
- CORTINA, A., (1980): *Ética sin Moral*, Tecnos, Madrid.
- COLOMER, T. (1998): *La formación del lector literario*, Madrid, Fund. G. Sánchez Ruipérez, Madrid.
- CHANGEUX, J-P y RICOEUR, P. (1999): *Lo que nos hace pensar: La naturaleza y la regla*, Península, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1971): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Aguilar, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1971): *El lenguaje y el entendimiento*, Seix Barral, Barcelona
- \_\_\_\_\_ (1972): *La lingüística cartesiana*, Gredos, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1998): *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*, Prensa Ibérica, Barcelona.
- DAMASIO, A. (2005): *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Crítica, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2006): *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Crítica, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2001): *La sensación de lo que ocurre*. Editorial Debate, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2010): *El cerebro creó al hombre*. Editorial Planeta, Barcelona.
- DARTIGUES, A. (1975): *La fenomenología*, Herder, Barcelona.

- DERRIDA, J. (1975): *La diseminación*, Ed. Fundamentos, Madrid.  
 \_\_\_\_\_ (1971): *De la Gramatología*, Siglo XXI, México.
- DETIENNE, M. (1985): *La invención de la mitología*, Península, Madrid.
- DEWEY, J. (1934): *Art as experience*, Capicorn books, New York.
- DÍAZ, J. (2008): *La breve y maravillosa vida de Oscar Wao*, Alfagura, Madrid.
- DURAND, G. (1981): *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Taurus, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1976): *Educación como socialización*, Sígueme, Salamanca.
- ECO, Humberto (1979): *Lector in Fabula*, Lumen, Barcelona.  
 \_\_\_\_\_ (1990): *Los límites de la interpretación*, Lumen, Barcelona.
- ERIKSON, H.E. (1972): *Sociedad y adolescencia*, Siglo XXI, México.  
 \_\_\_\_\_ (1973): *Infancia y Sociedad*, Hormé, Buenos Aires.
- FARRELL, E. & SQUIRE J. (1990): *Transactions With Literature: A Fifty-Year Perspective: For Louise M. Rosenblatt*, National Council of Teachers, New York.
- FORMENT, E. (1984) *Fenomenología descriptiva del lenguaje*, PPU, Barcelona.
- FREUD, S. (1979): *Psicoanálisis del Arte*, Alianza, Madrid.
- GABILONDO A. (1990): *El discurso en Acción*, Anthropos, Ministerio de Cultura Español, Barcelona.
- GADAMER, (1988): *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2002): *Mente y cerebro*, Síntesis, Madrid.
- GARDNER, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente*, Paidós, Barcelona.  
 \_\_\_\_\_ (1992): *Estructuras de la mente*, FCE, México.  
 \_\_\_\_\_ (1995): *Inteligencias múltiples*, Paidós, Barcelona.
- GARRIDO, A (1993): *El texto narrativo*, Síntesis, Madrid.
- GEHLEN, A. (1980): *El hombre*, Sígueme, Salamanca.  
 \_\_\_\_\_ (1993): *Antropología filosófica*, Paidós, Barcelona.
- GEVAERT, J. (1978): *El problema del hombre*, Sígueme, Salamanca.
- GÓMEZ DE LA SERNA, R. (2010): *El incongruente*, Blackie Books, Barcelona.

GORDON, P. (2004): "Numerical Cognition Without Words: Evidence from Amazonia", *Science*, nº 306, 2004.

GREENE, M. (1976): Literature in Aesthetic Education, en *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 10, No. 3/4, Bicentennial Issue (Jul. - Oct., 1976), pp. 61-76

\_\_\_\_\_(1995): *Releasing the Imagination: Essay; on Education, the Arts, and Social Change*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

\_\_\_\_\_(2008): "Education and the Arts: The Windows of Imagination", en *Learning Landscapes* | Volume 1, Number 3, Autumn - 2008, pp17-21.

HARRIS, J. (1751): *Hermes or a Philosophical Inquiry Concerning Universal Grammar*, London.

HAUSER, A. (1980): *Historia social de la Literatura y del Arte*, Guadarrama/Labor, Barcelona.

HEBB, D.O. (1949): *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*, Wiley, New York.

HEIDEGGER, M. (1998): "El origen de la obra de arte", en *Caminos de bosque*, Alianza, Madrid, 1998.

HERDER, J.G. (1982): *Diario de mi viaje del año 1769* en *Obra Selecta*, Ed. Alfaguara, Madrid.

\_\_\_\_\_(1982): *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, en *Obra Selecta*, o.c.

HERSH, R.H. y otros (1984): *El crecimiento moral en el niño: De Piaget a Kohlberg*, Narcea, Madrid, 1984.

HJELMSLEV, L., (1971): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid,.

HÖRMANN, H. (1967) *Psychologie der Sprache*, Springer-Verlag. Berlín.

HUMBOLDT, W. (1972): *Sobre la naturaleza de las formas gramaticales en general, sobre el genio de la lengua china en particular*, Anagrama, Madrid.

\_\_\_\_\_(1972): *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas*, Anagrama, Barcelona.

\_\_\_\_\_(1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Anthropos, Barcelona.

\_\_\_\_\_(1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano*, Anthropos, Barcelona.

\_\_\_\_\_(1991): "Sobre la influencia del diverso carácter de las lenguas en la literatura y en la formación del espíritu", en *Escritos sobre el lenguaje*. Selec. y trad. A. Sánchez Pascual, Península, Barcelona.

HUME, D. (1977): *Tratado de la naturaleza humana*, Ed. Nacional, Madrid.

ISER, W. (1987): *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Taurus, Madrid.

- JACKSON, P. (1998): *John Dewey and the Lessons of Art*. Yale University Press, New Haven.
- JAKOBSON, R. (1975): *Ensayos de lingüística general*, Seix Barral, Barcelona.
- JAMES, W., *Diccionario de la Lengua Española*.
- JAUSS, H.R. (1977): *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Taurus, Madrid, 1986. Original publicado en 1977, Munich.
- JUNG, K.G. (2001): *Civilización en transición*, Trotta, Madrid.
- KANT, I., (1980): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Espasa, Madrid.  
 \_\_\_\_\_(2002): *Crítica de la Razón pura*, Tecnos, Madrid.  
 \_\_\_\_\_(2004): *Antropología en sentido pragmático*, Alianza, Madrid.
- LAFONT, C. (1993): *La razón como lenguaje*, Visor, Madrid.
- LAIN ENTRALGO, P. (1978): *Antropología de la Esperanza*, Guadarrama, Madrid.  
 \_\_\_\_\_(1995): *Alma, cuerpo, persona*, Círculo de Lectores, Madrid.  
 \_\_\_\_\_(1996): *Ser y conducta del hombre*, Espasa, Madrid.
- LEIBNIZ, G.W. *Nuevos Ensayos sobre el entendimiento humano*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.
- LEÓN, María A. (2009): *Cuando el viento habla*, Propagas, Santo Domingo.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1958): *Antropología estructural*, Plon, París.  
 \_\_\_\_\_(1964): *El pensamiento salvaje*, FCE, México.  
 \_\_\_\_\_(1968): *Anthropologie structurale*, Plon, París.
- LOCKE, J. (1980): *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Ed. Nacional, Madrid.
- LORITE MENA, José (1982): *El animal paradójico*, Alianza, Madrid.
- LORENZ, K., (1993): *La ciencia natural del hombre*, Tusquets, Barcelona.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1990): *La experiencia estética y su poder formativo*, Universidad de Deusto, Deusto.  
 \_\_\_\_\_(1997): *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, Rialp, Madrid.
- LYONS, J. (1971): *Introducción a la lingüística teórica*, Teide, Barcelona.
- MACEIRAS, M. (1976): *Antropologías del Siglo XX*, Sígueme, Salamanca.  
 \_\_\_\_\_(1984): "La psicología pitagórica", *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, no. 4, Ed. Univ. Complutense.  
 \_\_\_\_\_(2002): *Metamorfosis del lenguaje*, Síntesis, Madrid.

- \_\_\_\_\_ (2007): *La experiencia como argumento*, Síntesis, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2008): "El espacio educativo de la Posmodernidad", *Revista Inafocam*, Junio 2008, año 2, vol., Santo Domingo.
- MARECHAL, J. (1958): *El punto de partida de la Metafísica: La crítica de Kant*, vol. III: Gredos, Madrid.
- MARTÍNEZ, J., (2006): *La filosofía del hombre*, Siglo XXI, México.
- MAYORAL, J. (1987): *Estética de la recepción*, Arco Libros, Madrid.
- MEAD, G.H. (1972): *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires.
- MERLEAU-PONTY M. (1971): *La prosa del mundo*, Taurus, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1975): *Fenomenología de la percepción*, Península, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1977): *Sentido y sinsentido*, Península, Barcelona.
- MOUNIER, E. (1990): *El Personalismo. Obras Completas III*, Sígueme, Salamanca.
- MORIN E., Piatelli-Palmerini, M., *Pour une anthropologie fondamentale*, Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1973): *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Paris, Seuil.
- NÚÑEZ, D., PIMENTEL, J., VARGAS, G. (comp.) (2002): *Juan Bosch: aproximaciones a una vida ejemplar*, Ediciones Fundación Juan Bosch, Santo Domingo.
- PAZ, O. (1971): *Los signos en rotación*, Alianza, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, J., (1969): *Sobre el concepto de sensación, Obras Completas I*, Revista de Occidente, Tecnos, Madrid.
- UEXKÜL, J. Von (1946): *Ideas para una concepción biológica del mundo*, Espasa Calpe, Argentina.
- PANÉ, R., (1974): *Relación acerca de las antigüedades de los indios*, Siglo XXI, México, 1974.
- PIAGET, J. (1945): *La Formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé*, Neuchâtel, Paris.
- \_\_\_\_\_ (1961): *La formación del símbolo en el niño*, FCE, México, 1961.
- \_\_\_\_\_ (1970): *L'Épistémologie genétique*, PUF, Paris.
- \_\_\_\_\_ (1971): *El juicio moral en el niño*, Fontanella, Barcelona. Primera edición, 1932.
- PINKER, S. (1995): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Alianza, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2007): *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona.

- PLATÓN. (1983): *Crátilo*, Gredos, Madrid.  
 \_\_\_\_\_ (1985): *Teeteto*, Gredos, Madrid.  
 \_\_\_\_\_ (1988 ): *La República*, Gredos, Madrid.
- PRICE, H. B. (1975), *Pensamiento y Experiencia*, FCE., México.
- PRIGROGINE, A. (1986): *La nouvelle Aliance*, Gallimard, Paris.
- PROPP, V., *Morfología del cuento*, Fundamentos, Madrid, 1977.
- Revista de alta divulgación científica Investigación y Ciencia*, Diciembre y Junio, 1994.
- RICOEUR, P. (1060): *La symbolique du mal*, Aubier/Montaigne, Paris.  
 \_\_\_\_\_ (1980): *La métaphora viva*, Sígueme, Salamanca.  
 \_\_\_\_\_ (1990): *Si mismo como otro*, Estudio VI, Siglo XXI, Madrid.  
 \_\_\_\_\_ (1996): *Tiempo y Narración*, Siglo XXI, México/Madrid.  
 \_\_\_\_\_ (2001): *Du texte à l'action*, Seuil, Paris 1986. Traducción castellana FCE, Buenos Aires.
- RIEKE, K. (2003), *Subsuelo de mi aliento, Semejanza de lo eterno*, Ed. Búho, Santo Domingo.
- RIFFATERRE, M., “Criterios para el análisis del estilo”, en Rainer Warning Ed. *Estética de la recepción*, Visor, Madrid, 1989.
- ROSENBLATT, L. (1938): *Literature as Exploration*. Appleton-Century, New York.  
 \_\_\_\_\_ (1978): *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.  
 \_\_\_\_\_ (1986): “The aesthetic transaction”. *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), 122-128.
- SAPIR, E. (1954): *El lenguaje: introducción al estudio del habla*, FEC., México.
- SARTRE, J.P. (1950): *¿Qué es la literatura?*, Losada. Buenos Aires.  
 \_\_\_\_\_ (1964): *Lo Imaginario*, Losada, Buenos Aires.
- SCHELLER, M. (2001): *Ética*, Ed. Caparrós, Madrid.
- SCHILLER, J.C.F.(1990): *Escritos sobre estética*, Ed. Tecnos. Madrid.
- SONTAG, S. (1996): *Contra la interpretación*, Alfaguara, Madrid.
- STEINER, G., (1971): *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?*, Destino, Barcelona.
- STERNBERG, R. J., (1987): *Handbook of human intelligence*, Cambridge, Univ. Press, 1987. Trad. Castellana, Paidós, Barcelona.
- STRAUSS, N., (2006): *El método*, Planeta, Barcelona.

- VALDEZ, D. (2010): *Cuatro Aspectos sobre la Literatura de Juan Bosch*, Archivo General de la Nación-Editora Búho, Santo Domingo.
- VERNANT, J-P. (1965): *Mito y pensamiento en la Grecia Antigua*, Ariel, Barcelona.
- VERNEAUX, R. (1970): *Filosofía del hombre*, Herder, Barcelona.
- VILLARINI, A. (2005): *Cuentos y valores. Cuentos de Juan Bosch para fomentar el desarrollo de la conciencia moral y ética*, Fundación Juan Bosch & Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo.
- VIGOTSKY, L. S. (1995): *Pensamiento y Lenguaje*, Paidós, Barcelona.
- W. ISER, (1987): *El acto de leer: teoría del efecto estético*, Taurus, Madrid.
- WAYNE C. B. (1963): *The rhetoric of fiction*, University of Chicago Press, Chicago.
- WARNING, R. (1989): *Estética de la recepción*, Visor, Madrid.
- WESTBROOK CHURCH, G. (1997): "The Significance of Louise Rosenblatt on the Field of Teaching Literature". In *Inquiry*, Volume 1, Number 1, Spring 1997, 71-77.
- WHORF, B.L. (1971): *Lenguaje, pensamiento y realidad*, Seix Barral, Barcelona.
- ZUBIRI, X. (1986): *Sobre el hombre*, Alianza, Madrid.



# ANEXOS

ANEXO 1  
DISEÑO METODOLÓGICO  
Y MUESTREOS  
PARA LA SELECCIÓN  
DE LOS CENTROS EDUCATIVOS  
BAJO ESTUDIO

ANEXO 2  
FICHAS

ANEXO 3  
ENTREVISTAS

## ANEXO 1

# DISEÑO METODOLÓGICO Y MUESTREOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS BAJO ESTUDIO

El *diseño metodológico* adoptado para este estudio es de tipo no experimental lo que supone una investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Esta opción metodológica tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables (dentro del enfoque cuantitativo) o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un contexto, un fenómeno o una situación específica, como es el caso de los centros educativos privados con población estudiantil cursando el cuarto de media. Este carácter exploratorio se determina a través de una muestra con preguntas de sondeo y un alto grado de información requerida al entrevistado, utilizando herramientas exhaustivas de recolección de información. Una muestra es un subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativa del universo.

A los fines de establecer un muestreo para la selección de los centros educativos bajo estudio –colegios privados de la Regional 15-03 de acuerdo a la división organizacional del Ministerio de Educación de la República Dominicana–, se definió un tipo de **universo** o conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones:

*El universo global* conformado por todos los estudiantes de cuarto de media de centros educativos privados pertenecientes a la Regional 15-03 del Ministerio de Educación de la República Dominicana (Santo Domingo, surcentral). Esta selección se realizó considerando la ubicación dentro de la misma regional del Colegio Lux Mundi, institución que se estableció como grupo de referencia del presente estudio. Esto supuso una desestimación de los colegios públicos en razón de no contar con datos para la

elaboración de la muestra y de colegios privados con población en cuarto de medio, pero localizados en otras regionales.

Para seleccionar la muestra de este universo se ha recurrido a la definición del **marco muestral** o marco de referencia que permite identificar físicamente los elementos de la población, la posibilidad de enumerarlos y de proceder a la selección de los elementos muestrales.

Para la obtención de los datos de los estudiantes que cursan actualmente el cuarto de media en instituciones privadas del nivel Medio, de la Regional 15-03, se utilizaron como marco muestral la página web del Ministerio de Educación de la República Dominicana ([www.see.gov.do](http://www.see.gov.do)). Para determinar el *tamaño de la muestra*, se procedió a la utilización de una fórmula (Fischer y Navarro, 1992) que facilita el cálculo del muestreo probabilístico para poblaciones conocidas o finitas. Como el universo de los centros educativos privados es muy amplio para estudiar, se determinó una muestra aleatoria y representativa a partir de la cantidad de centros educativos determinados por el censo señalado:

Fórmula utilizada:

$$n = \frac{Z^2 N pq}{(N-1) e^2 + Z^2 pq}$$

Donde:

- n = Tamaño de la muestra  
N = Número de estudiantes de cuarto de media cursando en centros educativos privados de la Regional 15-03 (Universo)  
Z = Variable normal estándar  
p = Probabilidad de éxito (ocurrencia)  
q = (1-p) = Probabilidad de fracaso (no ocurrencia)  
E = Error máximo de estimación permitido
- N = número de centros educativos (2,614).**

P = q = 0.5, para mayor precisión en el muestreo, ya que se obtiene un tamaño de muestra más grande para otros valores de p, en el muestreo probabilístico mientras mayor

sea el tamaño de la muestra, mayor precisión del muestreo; además,  $p = q = 0.5$  garantiza la máxima variabilidad.

Sustituyendo:

$$n = \frac{(1.96)^2 2614(0.5)(0.5) = 3.84 \times 2614 (0.25) = 2510.4856}{(2614 - 1)(0.055)^2 + (1.96)^2 (0.5)(0.5) = 7.90432 + 0.9604} = 283$$

Estos cálculos determinan que se tendrá una muestra con un alto nivel de confiabilidad (98%) y con una precisión del 95%.

## TIPO DE INFORMACIÓN, INSTRUMENTOS E INFORMANTES

El análisis de la realidad educativa de la zona de estudio delimitada a los fines de esta consultoría involucra el uso de técnicas de recolección de información tanto cuantitativa como cualitativa, de acuerdo a las especificidades de cada caso. La información cuantitativa incluye la recolección de información fácilmente cuantificable y cuyos resultados pretenden ser representativos y generalizables a la población. La información cualitativa proporciona detalles acerca de una realidad social determinada y una mirada profunda acerca del contexto de intervención. Esta, sin embargo, no pretende ser representativa. Ambos tipos de información son complementarios.

Los principales informantes fueron los directores, maestros y estudiantes de los centros educativos; así como los padres y representantes de las comunidades donde se localizan los centros educativos seleccionados. Por su parte, los Informantes complementarios que aportaron algunas informaciones valiosas fueron las autoridades de la Dirección Regional 08 de Educación; los Directores de Distritos Escolares y los supervisores de las áreas de apoyo nutricional y de participación comunitaria. Todos ellos, personas que tienen un nivel de dominio y conocimiento de la realidad que pueden proporcionar datos sin ningún tipo de complicaciones.

## INVESTIGACIÓN DE CAMPO (ENCUESTAS)

***Diseño de instrumentos.*** El análisis de la realidad educativa se realizó a partir de los siguientes instrumentos: *Encuestas a estudiantes de los centros educativos*, que incluyeron, entre otros, los siguientes aspectos:

- Características del informante: considerando sexo y edad;
- Nivel de preferencia de la asignatura Literatura en relación a otras asignaturas del currículo (preferencia respecto a las demás asignaturas); utilidad de la asignatura en relación a otras del currículo; apreciación respecto al impacto económico de la asignatura.
- Percepción de los/as estudiantes respecto a la asignatura Lengua y Literatura (percepción de los estudiantes respecto a la prioridad de la asignatura); impacto en las competencias de lecto-escritura de la asignatura.
- Nivel de apreciación de los/as estudiantes de la escritura, a partir de la asignatura Lengua y Literatura; realización de actividades de redacción; frecuencia; interés por la escritura.
- Nivel de apreciación de la lectura; interés por la lectura; preferencia respecto a la lectura en español y en otros idiomas; impacto de las obras de literatura universal y dominicana en los estudiantes; sentimientos experimentados a partir de la lectura de obras literarias; nivel de socialización de la lectura; tipos de instrumentos de lectura (periódicos, revistas, internet); influencia de la lectura de libros, periódicos y revistas en la conducta del estudiante.
- Apreciación respecto a la relación de la asignatura y la institución educativa; valoración de la institución, valoración de los/as estudiantes; apreciación de la actitud de los/as docentes de literatura; actividades complementarias que se realizan en la asignatura; horario en que se imparte.
- Oferta institucional de los materiales de lectura; existencia de biblioteca en la institución; frecuencia de uso de los/as estudiantes.

***Aplicación de los instrumentos.*** Para la aplicación de los instrumentos se seleccionaron 10 colegios privados de la Regional 15-03, que tuvieran 30 estudiantes por curso o un 25% más o menos. Este dato se seleccionó con relación al grupo de referencia constituido por los estudiantes de cuarto de media del Colegio Lux Mundi.

Estos procedimientos se realizaron con visitas pre fijadas con los directores de las instituciones educativas seleccionadas, en coincidencia con la jornada educativa. Esto se efectuó entre el 26 de abril y el 13 de mayo del 2010.

## PROCESAMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- ***Criterios para la selección de la información.*** Las encuestas aplicadas para la recolección de información cuantitativa de este estudio se procesaron a través de técnicas estadísticas de análisis descriptivo. Esta información se analizó a través de análisis de contenido y la identificación de patrones y categorías comunes. Este trabajo se realizó utilizando el método de investigación cualitativa, que permite examinar y comprender actitudes, motivaciones profundas y sentimientos de los actores involucrados en el tema a investigar; con lo cual es posible establecer parámetros que los caractericen. Los datos obtenidos a través de este método de investigación no están sujetos al análisis matemático ni estadístico. La lectura de la información se realizó a través de la técnica del análisis de contenido, la misma que consiste en la identificación de patrones y tendencias en las respuestas.

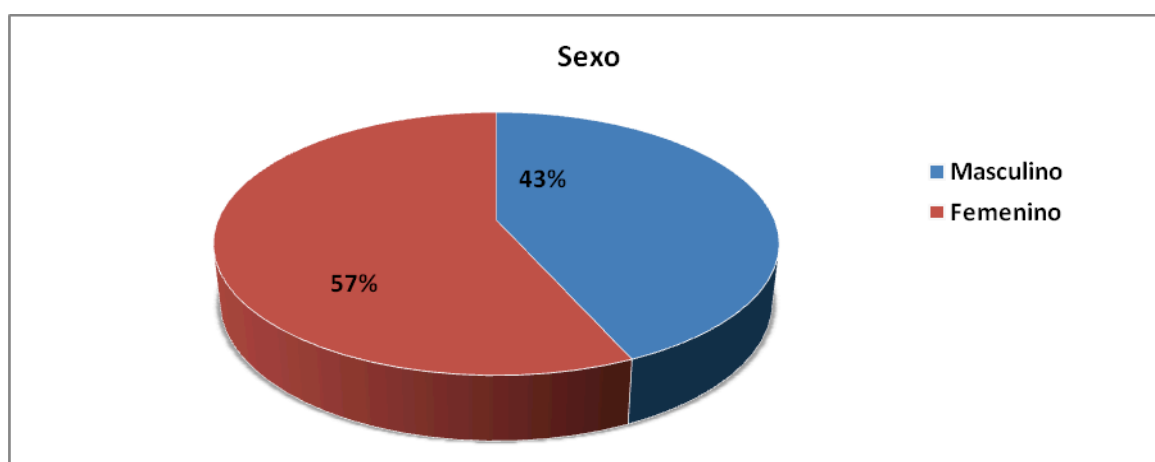
- ***Métodos utilizados para el procesamiento.*** Las encuestas se procesaron con la creación de 1 base de datos, para los estudiantes en el software Microsoft Excel, previamente creado con estos fines. Con el uso de funciones lógicas aplicadas a la base de datos se obtendrán mediciones de cada variable, las cuales, serán a su vez graficadas.

## DATOS RELEVADOS DEL COLEGIO LUX MUNDI

### PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE LA ASIGNATURA LENGUA Y LITERATURA

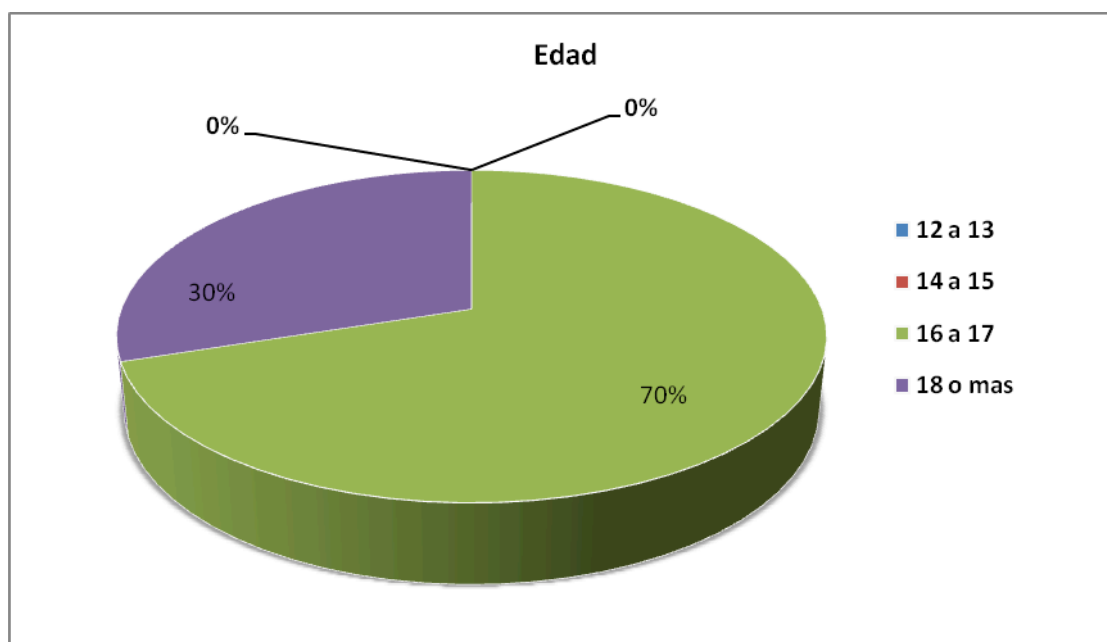
#### 1. CARACTERÍSTICAS DEL INFORMANTE

##### 1. 1 Sexo



Número de casos=30

## 1.2 Edad

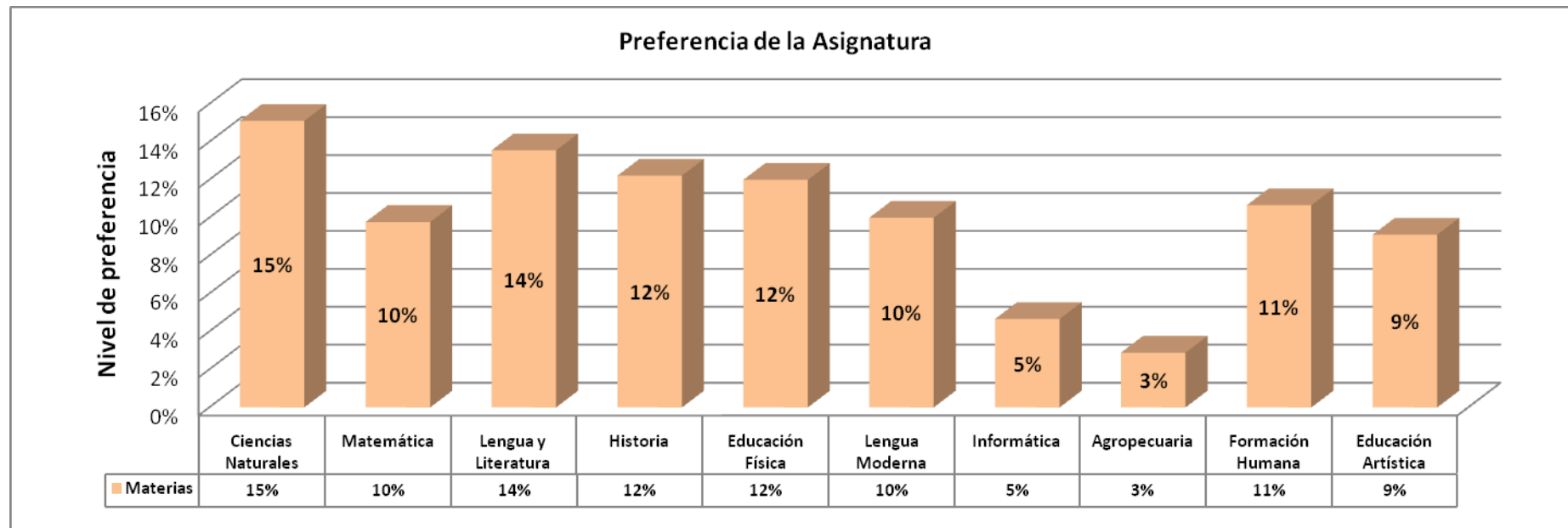


Número de casos=30



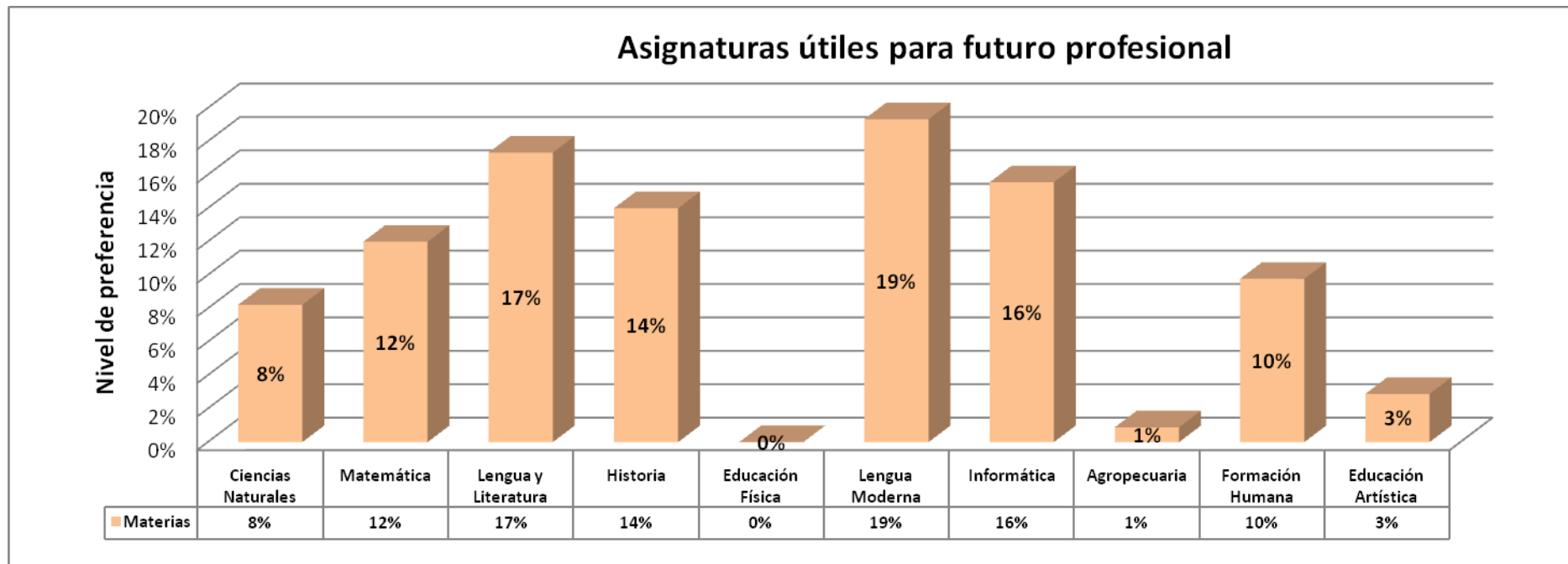
## 2. NIVEL DE PREFERENCIA DE LA ASIGNATURA LITERATURA RESPECTO A OTRAS ASIGNATURAS DEL CURRÍCULO

2.1. Establece tus preferencias de las asignaturas que cursas considerando que el valor 1 corresponde a la de mayor preferencia, y, el valor 5 a la menos apreciada.



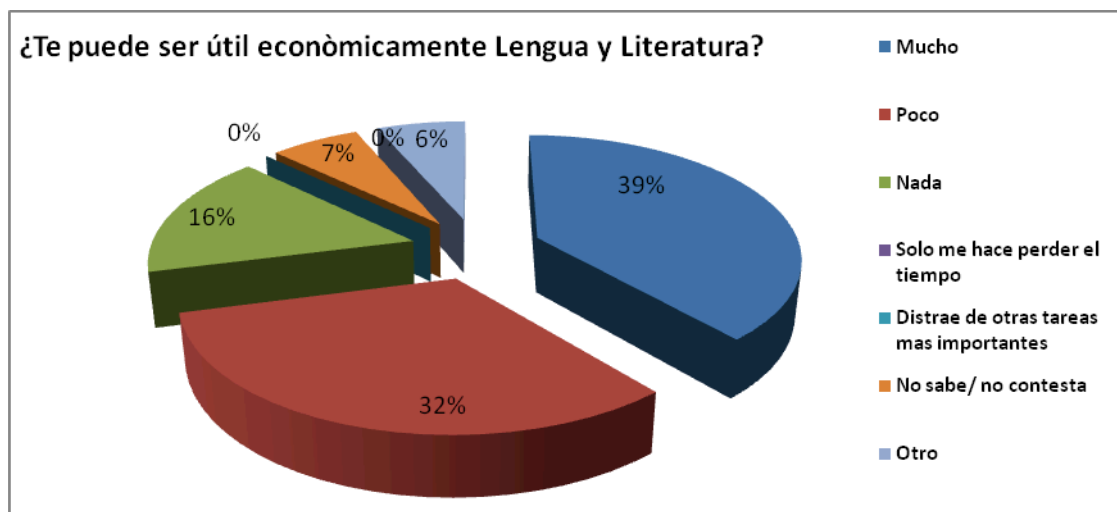
Número de casos=30

2.2 Elige en el cuadro adjunto las asignaturas que consideres más útiles para tus futuras expectativas profesionales considerando que el valor 1 representa a la más útil y el valor 5 a la menos útil



Número de casos=30

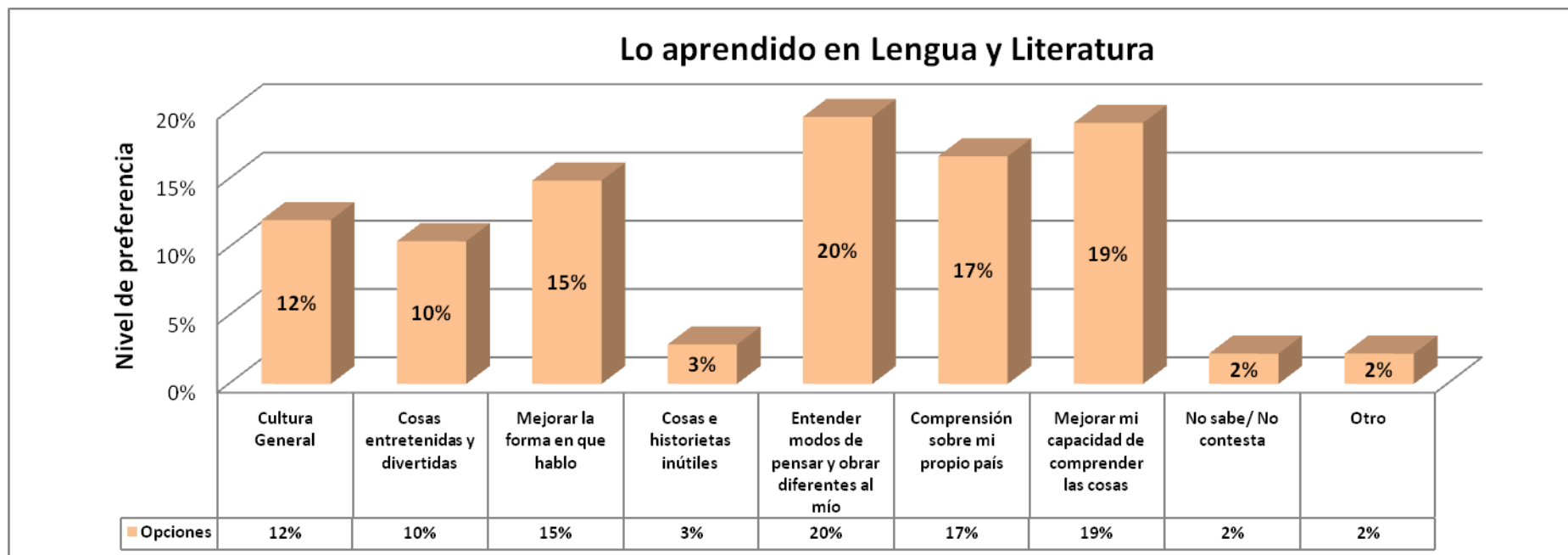
### 2.3 El estudio de la asignatura de Lengua y Literatura, ¿crees que puede serte útil económicamente?



Número de casos=30

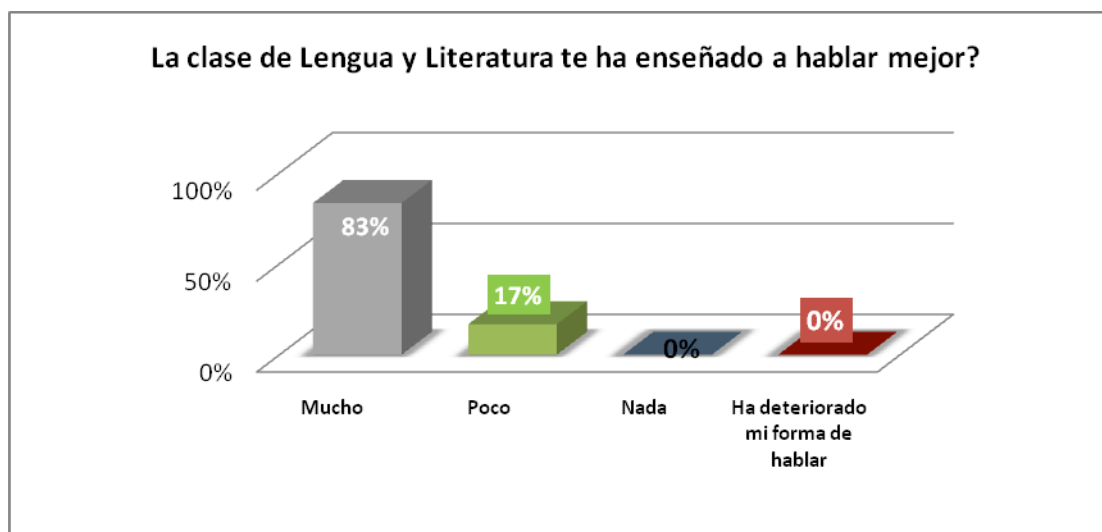
### 3. SOBRE LA ASIGNATURA LITERATURA

3.1. Indica en orden de prioridad que has aprendido en la asignatura Lengua y Literatura, considerando el valor 1 como el de mayor aprendizaje y, el valor 5 como el de menor.



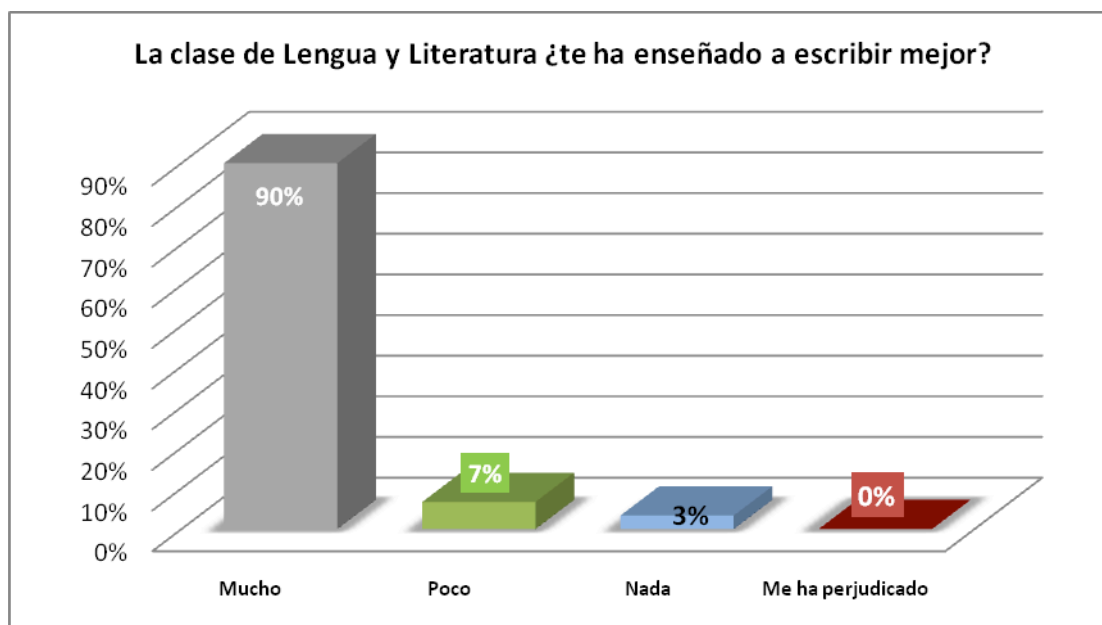
Número de casos=30

### 3.2. La clase de Lengua y Literatura, ¿te ha enseñado a hablar mejor?



Número de casos=30

### 3.3. La clase de Literatura, ¿te ha enseñado a escribir mejor?



Número de casos=30

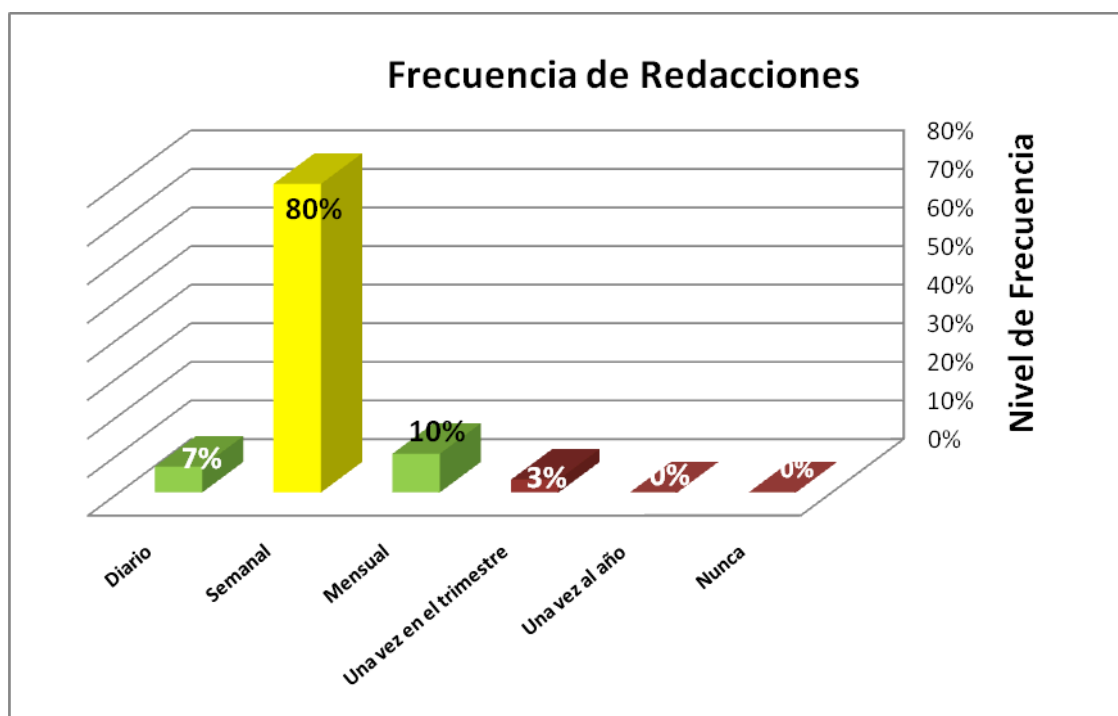
#### 4. NIVEL DE APRECIACION DE LA ESCRITURA

4.1. En la asignatura Lengua y Literatura, ¿has hecho tareas de redacción?, (Si responde No, pasar a la pregunta 5.1.)



Número de casos=30

4.2. ¿Con qué frecuencia has hecho redacciones en la asignatura?



Número de casos=30

4.3. Considerando lo que más te gusta hacer ¿dirías que te gusta escribir?



Número de casos=30

4.4. ¿Has hecho alguna vez una redacción sin que sea una obligación de la asignatura?

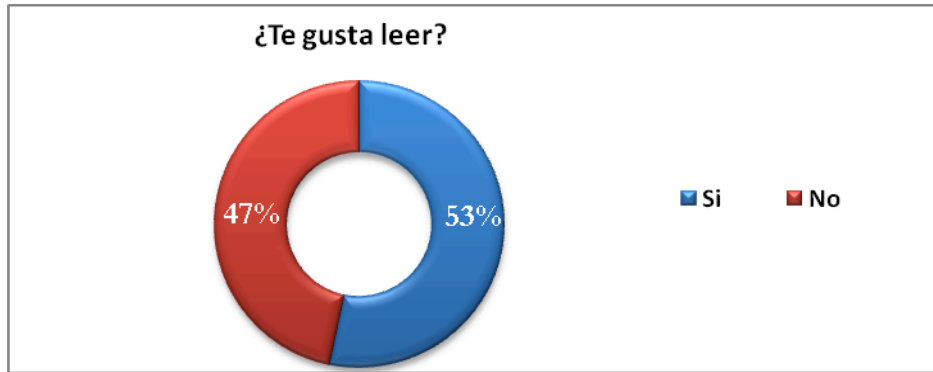


Número de casos=30



## 5. NIVEL DE APRECIACION DE LA LECTURA

### 5.1. ¿Te gusta leer?



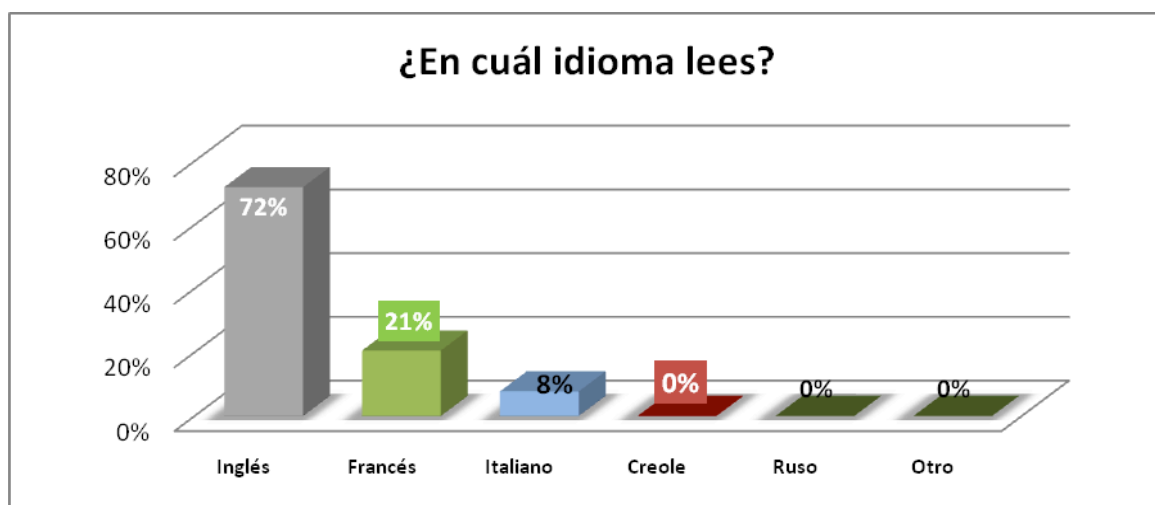
Número de casos=30

### 5.2. ¿Lees en otro idioma? (Si responde No, pasa a la pregunta 5.5)



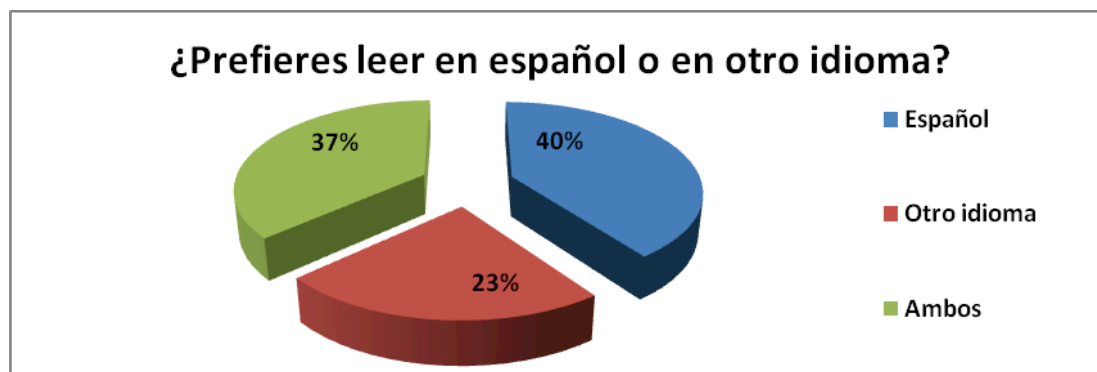
Número de casos=30

### 5.3. ¿Cuál?



Número de casos=28

### 5.4. ¿Prefieres leer en español o en el otro idioma?



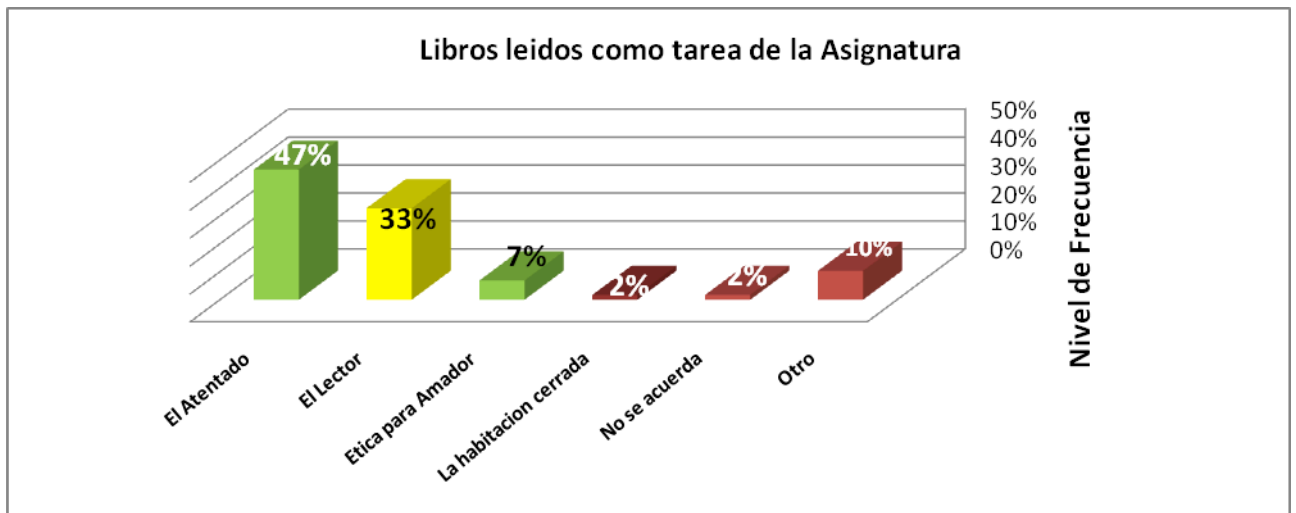
Número de casos=28

5.5. En la asignatura Lengua y Literatura, ¿has leído libros durante este semestre? *(En caso de responder No, pase a la pregunta 5.18)*



Número de casos=30

5.6. ¿Recuerdas el título de alguno de los libros que has leído como tarea de la asignatura? ¿Cuántos? ¿Cuáles?



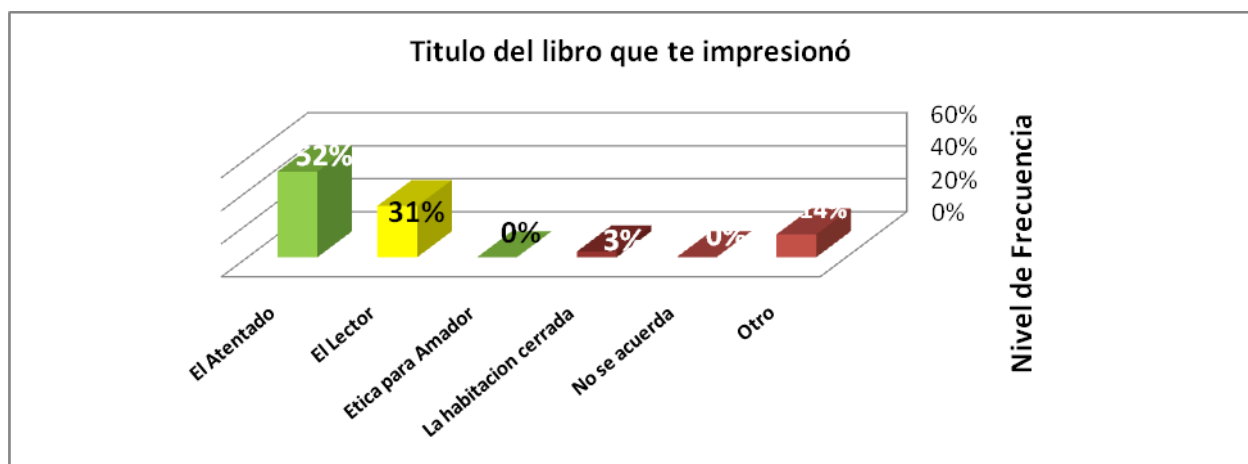
Número de casos=30

5.7. ¿Alguno de los libros leídos te ha impresionado? *Si responde No, pasa a la pregunta 5.10)*



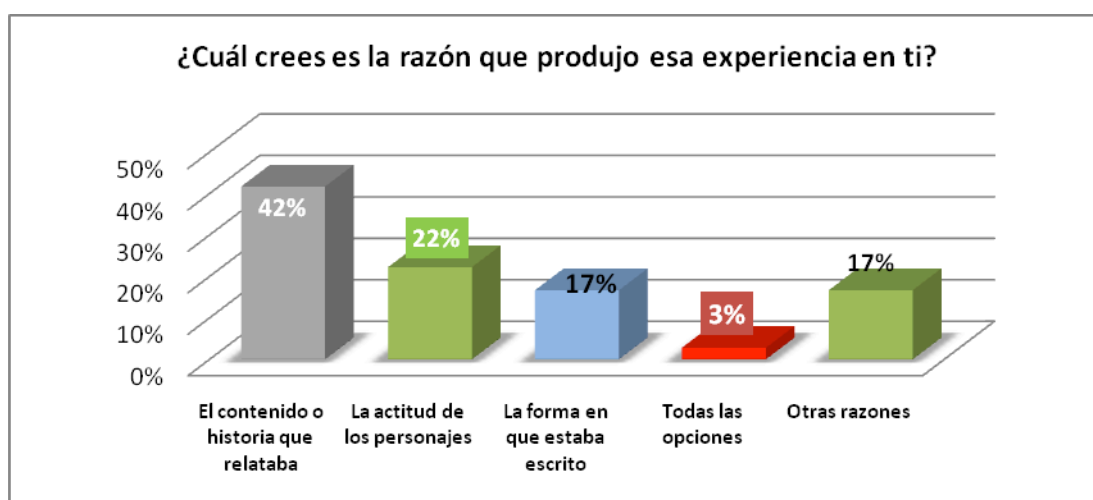
Número de casos=30

5.8. ¿Cuál de ellos te impresionó más?



Número de casos=30

5.9. ¿Cuál crees que es la razón que produjo esa experiencia en ti?



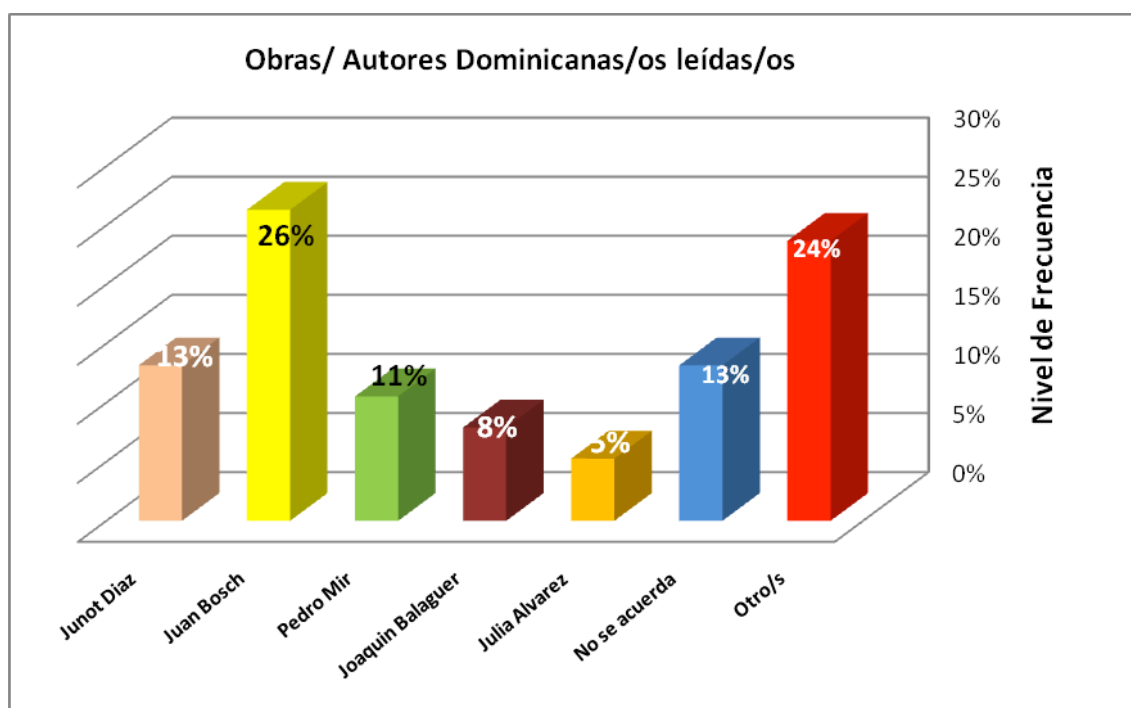
Número de casos=30

5.10. ¿Has leído obras de autores o autoras dominicanos/as? (Si responde No, pasa a la pregunta 5.18)



Número de casos=30

5.11. ¿Recuerdas alguna obra de alguno de ellos que hayas leído? ¿Cuál?  
(Poner el título)



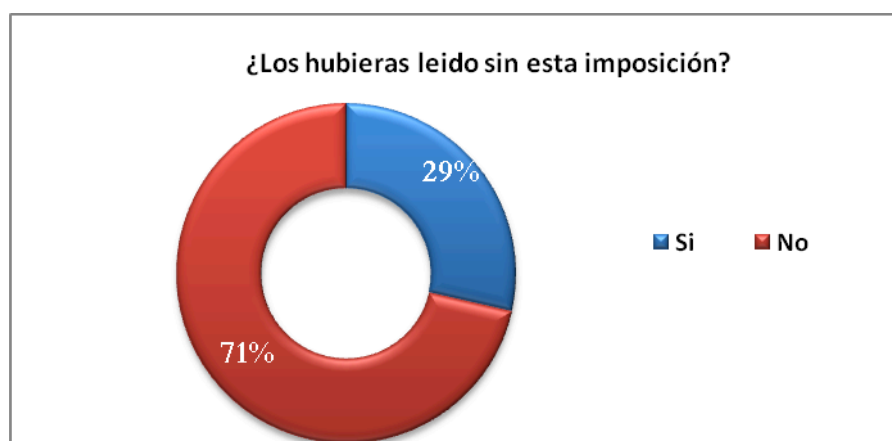
Número de casos=30

5.12. ¿Los libros de autores dominicanos/as los has leído por imposición de la clase de Lengua y Literatura?



Número de casos=30

5.13. ¿Los hubieras leído sin esta imposición?



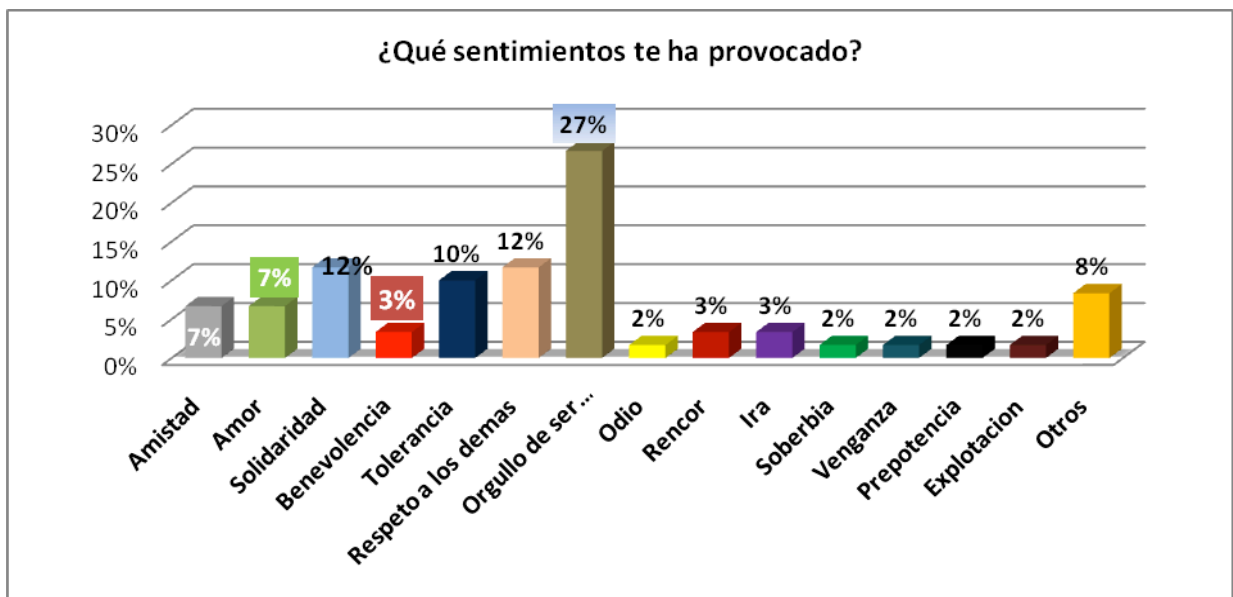
Número de casos=30

5.14. Alguno de los libros leídos por ti, ¿ha influido en tus sentimientos? (Si responde No, pase a la pregunta 5.18)



Número de casos=30

5.15. Si alguno de los libros leídos ha influido en tus sentimientos, ¿Cuáles te ha provocado? (Puede marcar más de una opción)



Número de casos=26

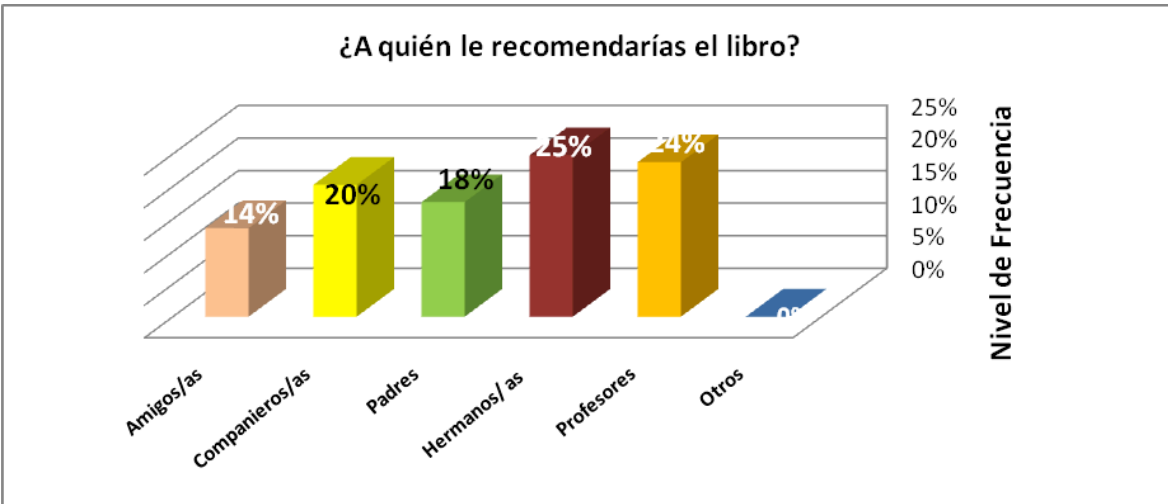


5.16. ¿Alguno de los libros que te ha gustado o impresionado, los recomendarías a otra persona? (Si responde No, pasa a pregunta 5.18)



Número de casos=30

5.17. Indica en orden de prioridad a quien recomendarías el libro, considerando el valor 1 como el principal y, el valor 5 como el de menor importancia.



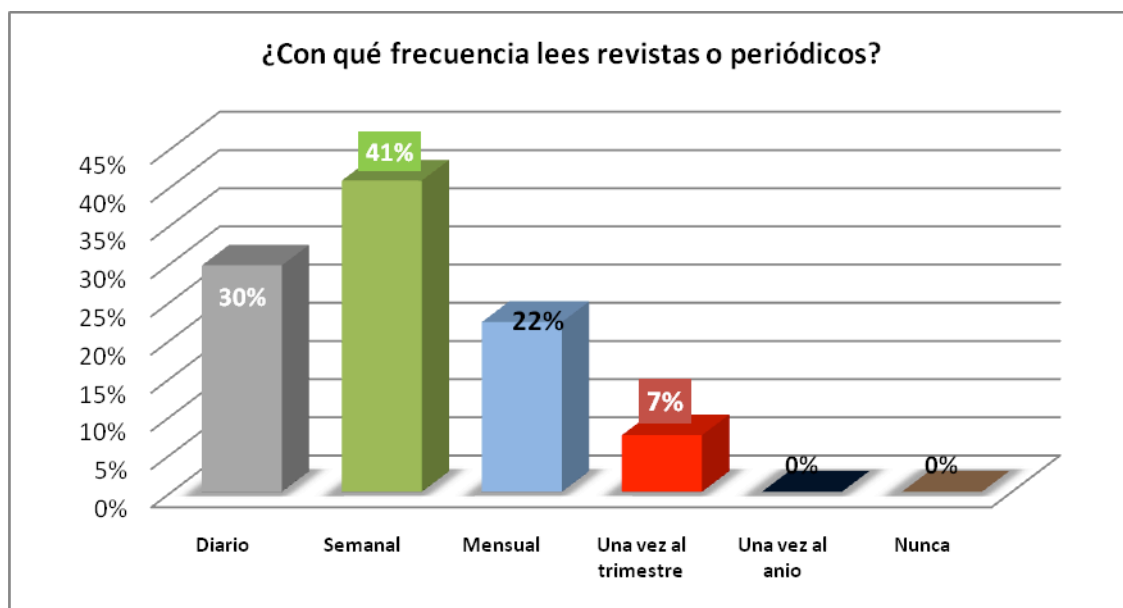
Número de casos=25

5.18. ¿Lees revistas o periódicos?



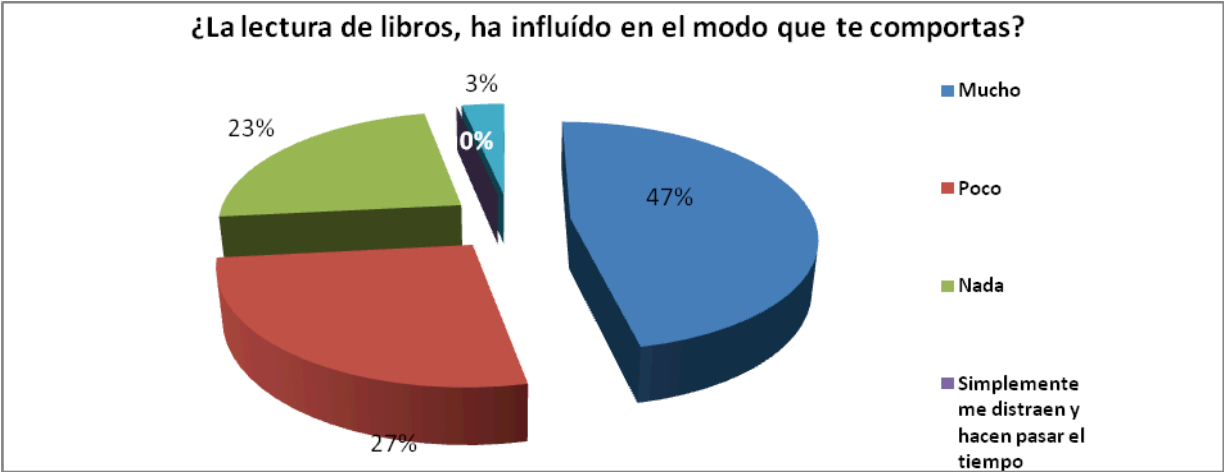
Número de casos=30

5.19. Si lees revistas o periódicos, ¿con qué frecuencia lo haces?



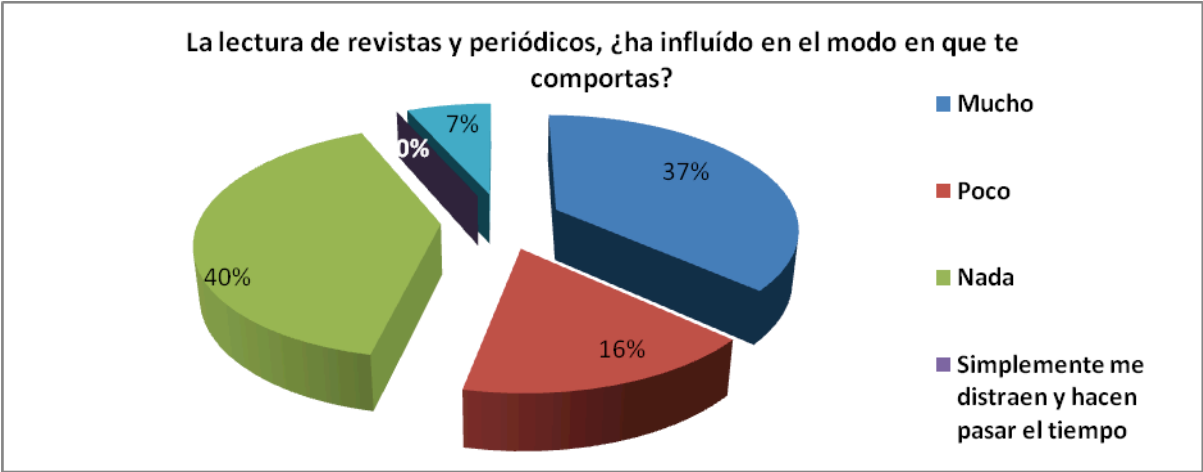
Número de casos=27

5.20. La lectura de libros, ¿ha influido o influye en el modo en que te comportas?



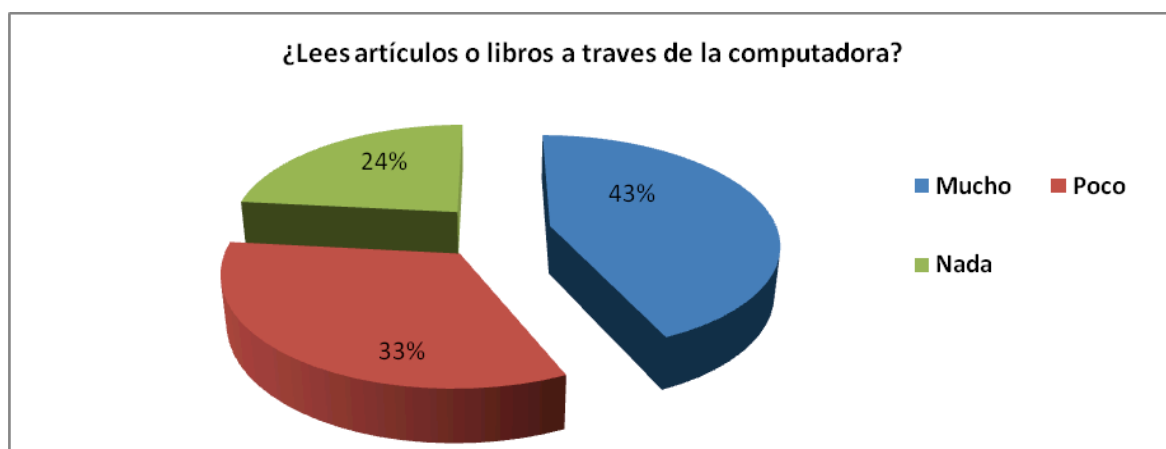
Número de casos=30

5.21. La lectura de revistas o periódicos, ¿ha influido o influye en el modo en que te comportas?



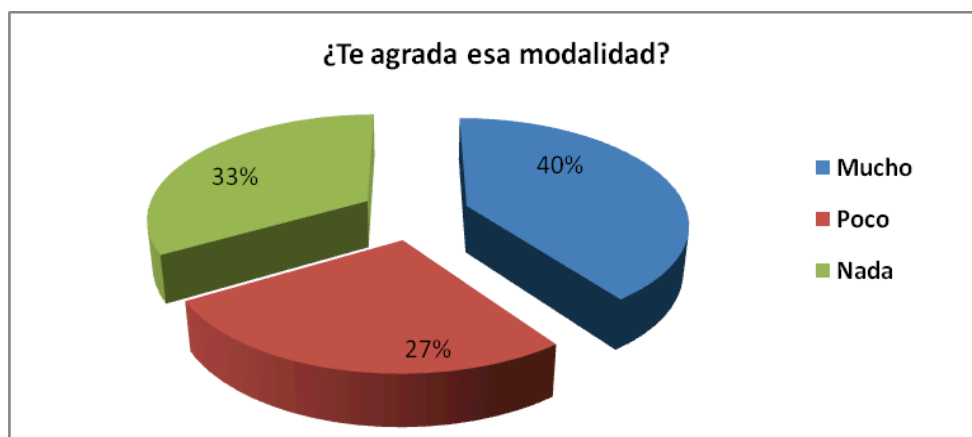
Número de casos=30

5.22. ¿Lees artículos o libros a través de la computadora?



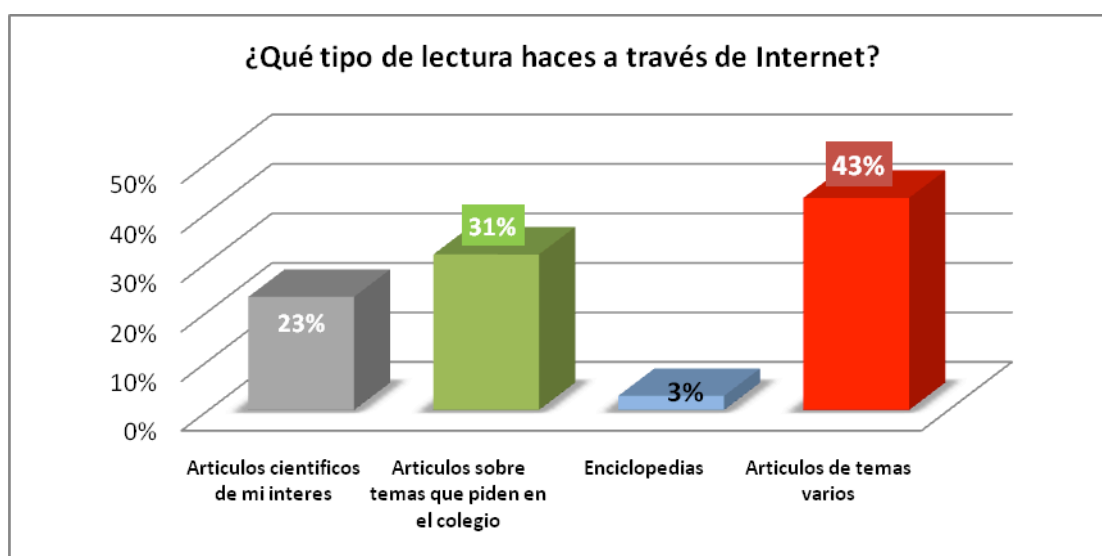
Número de casos=30

5.23. ¿Te agrada esa modalidad?



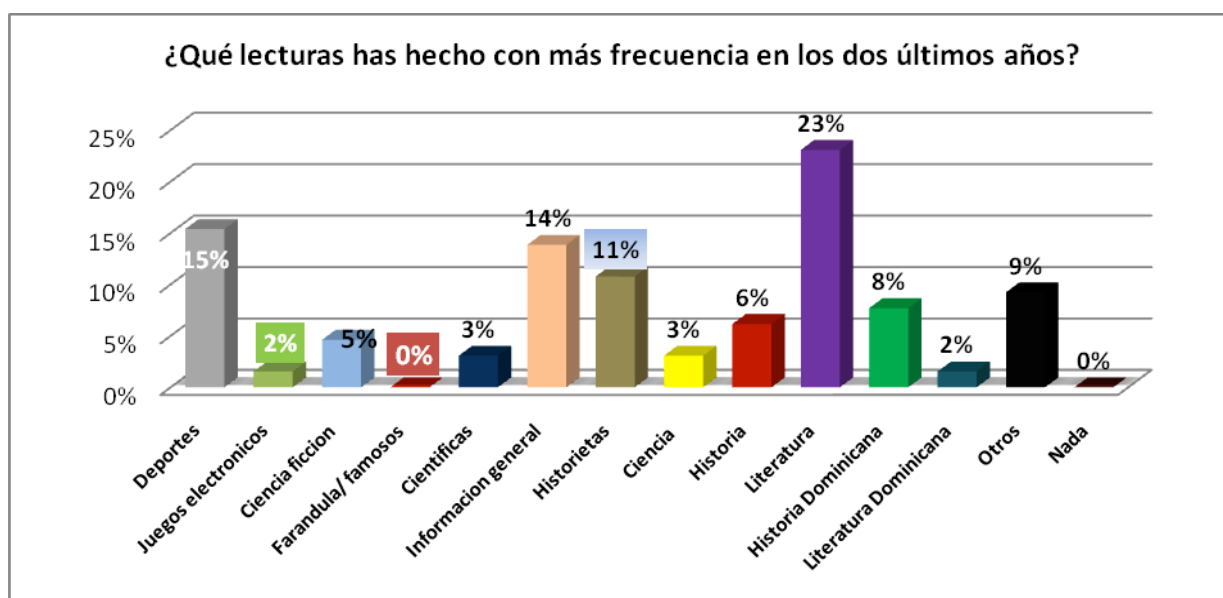
Número de casos=30

5.24. ¿Qué tipo de lectura haces a través de Internet?



Número de casos=20

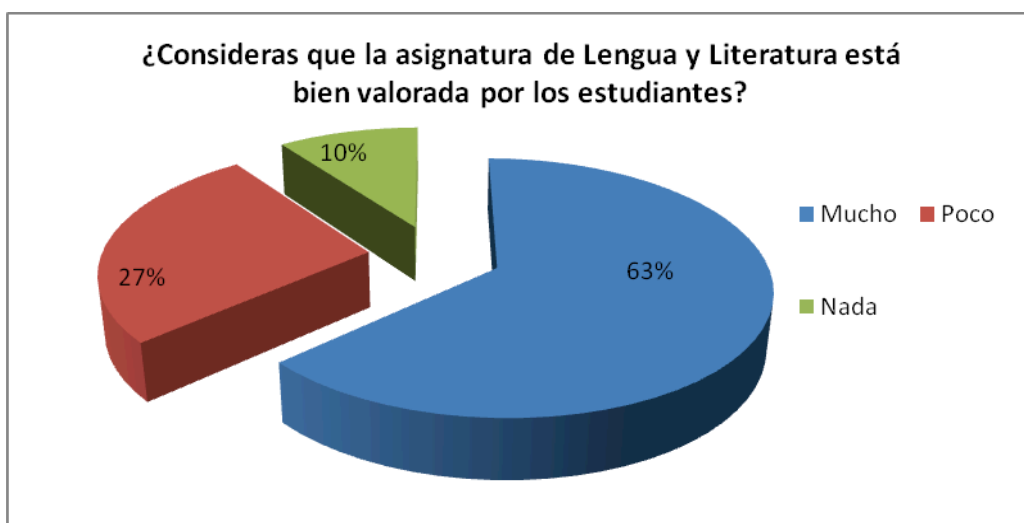
5.25. ¿Qué lecturas has hecho con más frecuencia en los dos últimos años?  
(Puede marcar más de una opción)



Número de casos=30

## 6. APRECIACION RESPECTO A LA RELACION DE LA ASIGNATURA Y LA INSTITUCION EDUCATIVA

6.1. ¿Consideras que la asignatura de Lengua y Literatura está bien valorada en tu institución educativa por los estudiantes?



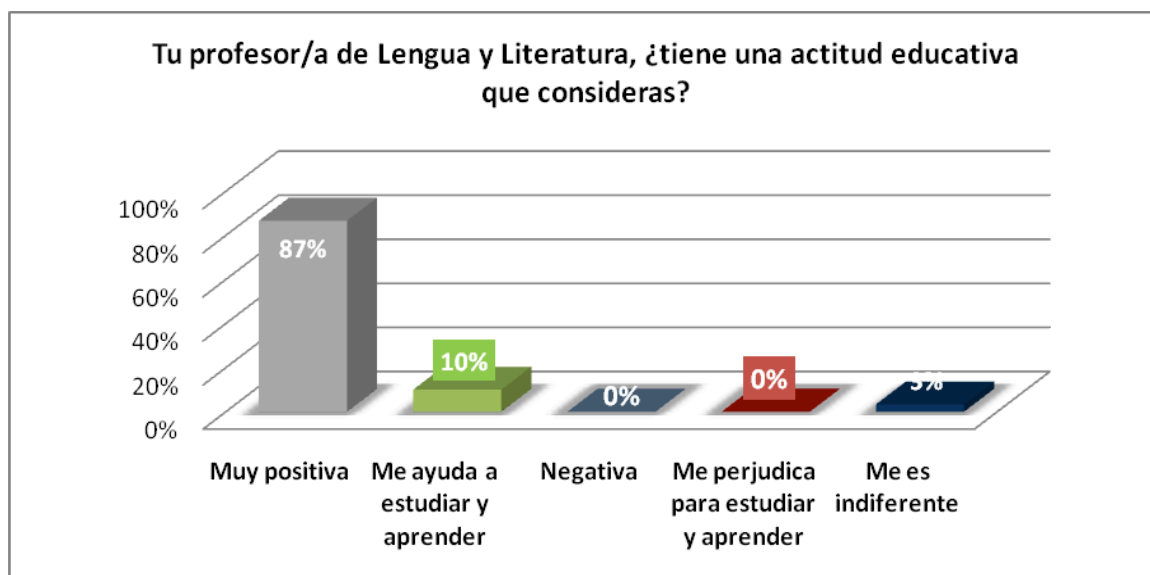
Número de casos=30

6.2. ¿Consideras que la asignatura de Lengua y Literatura está bien valorada por parte de la institución en la que estudias?



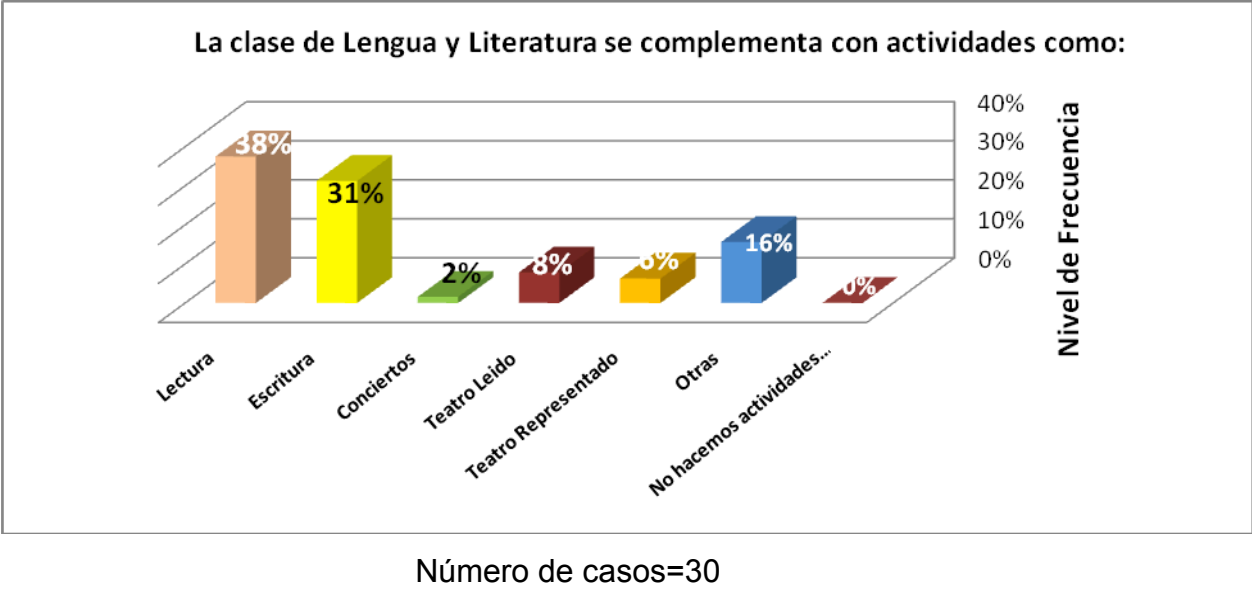
Número de casos=30

6.3. Tu profesor/a de Lengua y literatura, tiene una actitud educativa que consideras:

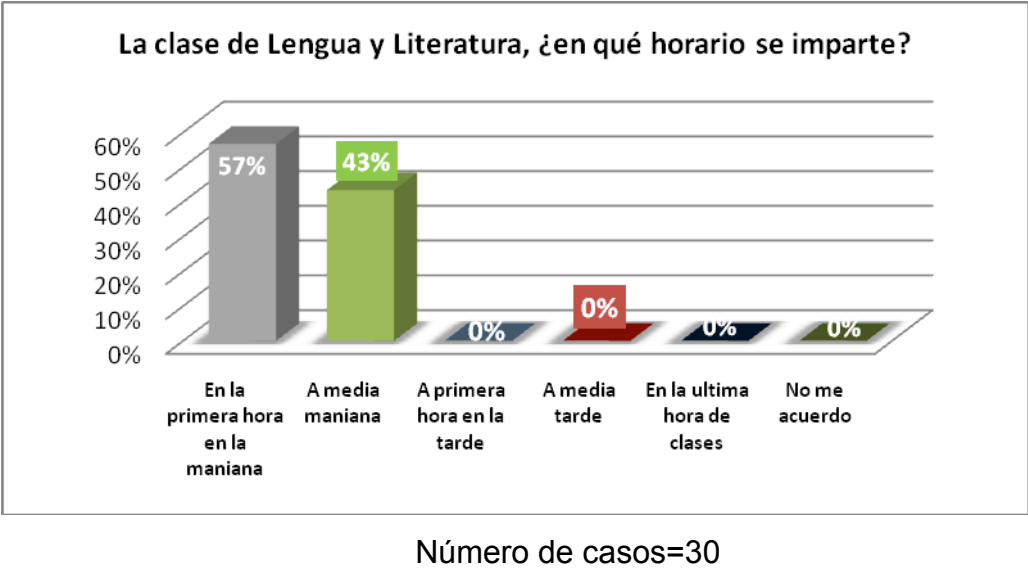


Número de casos=30

6.4. La clase de Lengua y Literatura en la institución en que estudias, se complementa con actividades prácticas tales como:



6.5. La clase de Lengua y Literatura, ¿en qué horario se imparte?





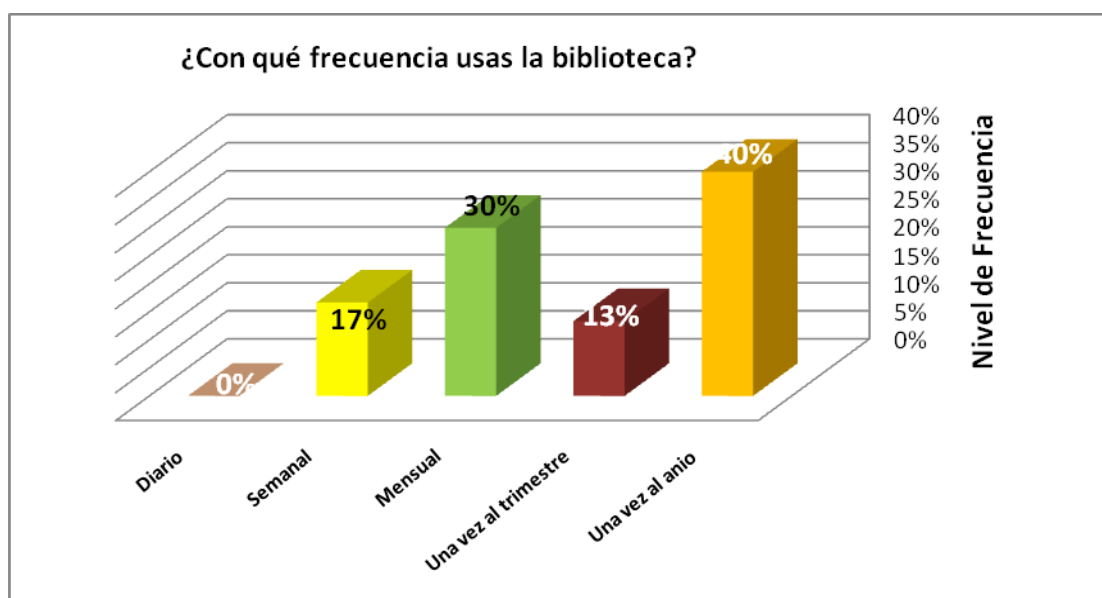
## 7. OFERTA INSTITUCIONAL DE MATERIALES DE LECTURA

7.1 ¿Hay biblioteca en tu colegio? (Si responde *NO*, se finaliza la encuesta).



Número de casos=30

7.2. ¿Con que frecuencia usas la biblioteca?

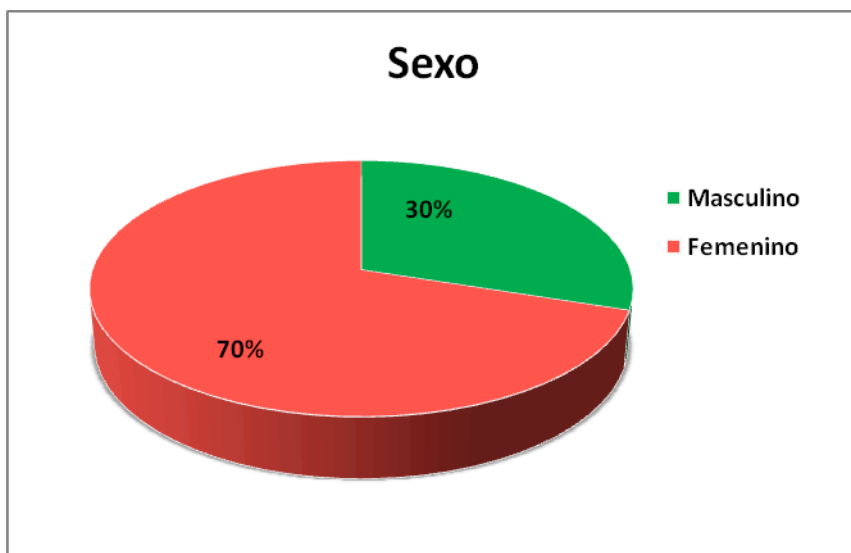


Número de casos=30

**PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE LA ASIGNATURA**  
**LENGUA Y LITERATURA / SEGUNDA MUESTRA**

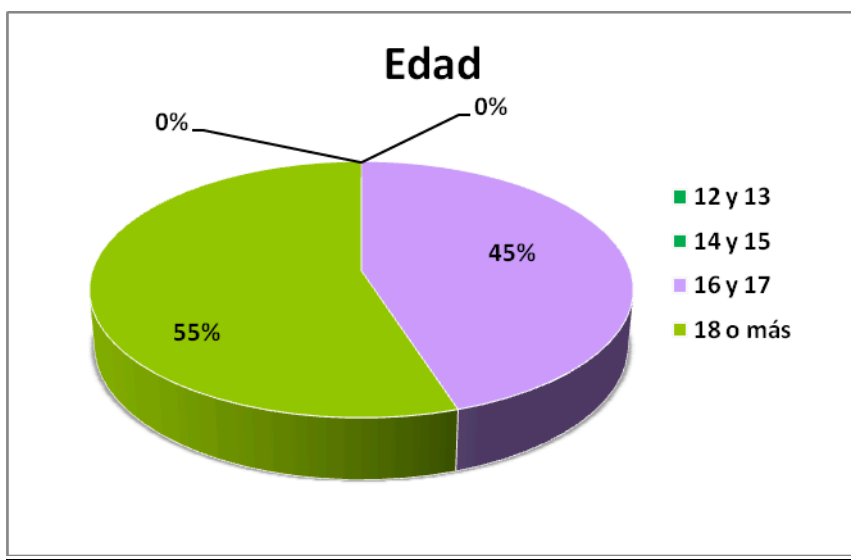
**1. CARACTERÍSTICAS DEL INFORMANTE**

1.1 Sexo



Número de casos=20

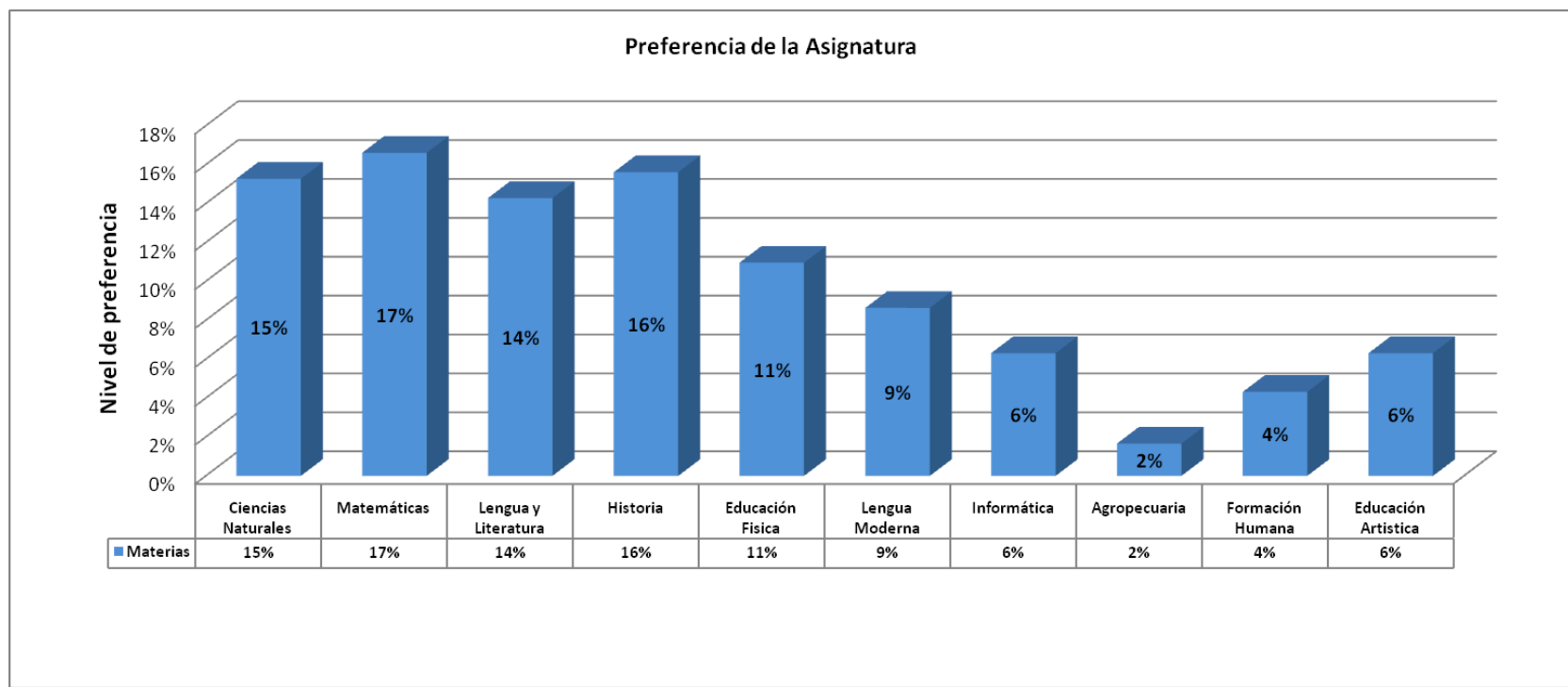
## 1.2 Edad



Número de casos=20

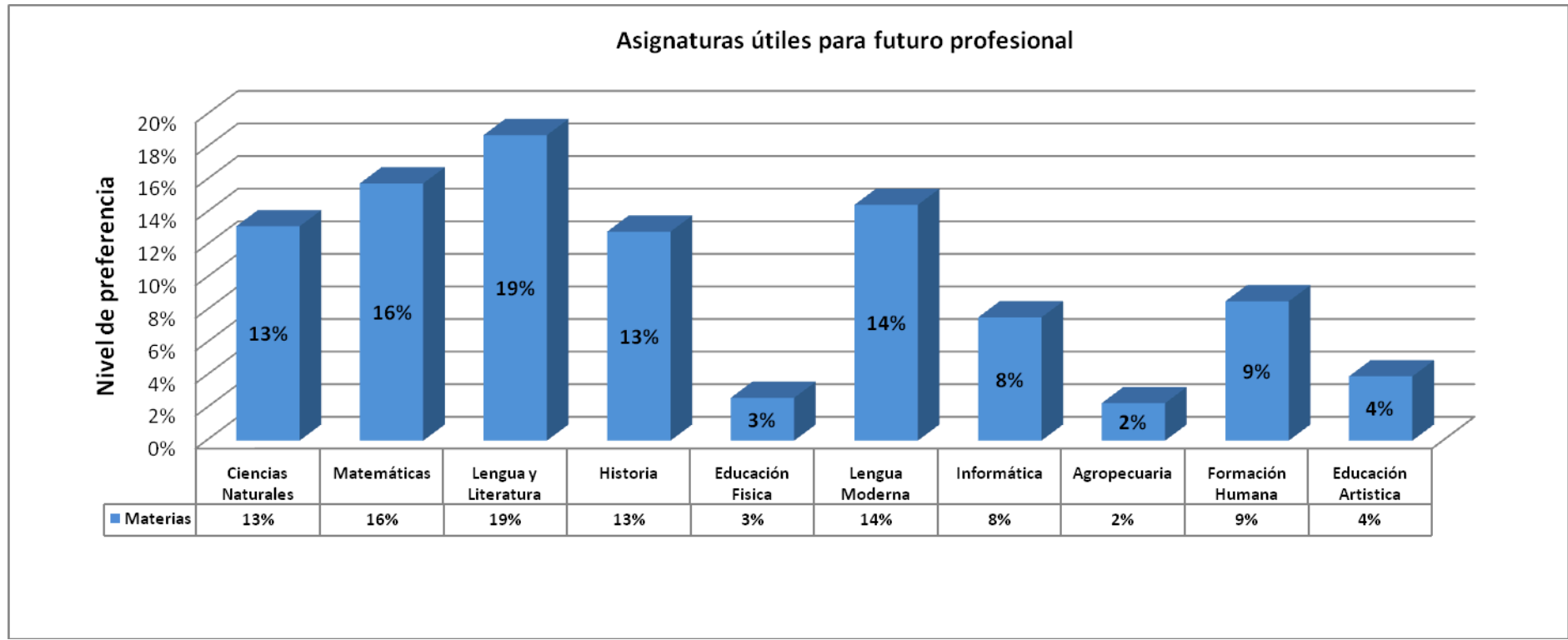
## 2. NIVEL DE PREFERENCIA DE LA ASIGNATURA LITERATURA RESPECTO A OTRAS ASIGNATURAS DEL CURRÍCULO

2.1. Establece tus preferencias de las asignaturas que cursas considerando que el valor 1 corresponde a la de mayor preferencia, y, el valor 5 a la menos apreciada.



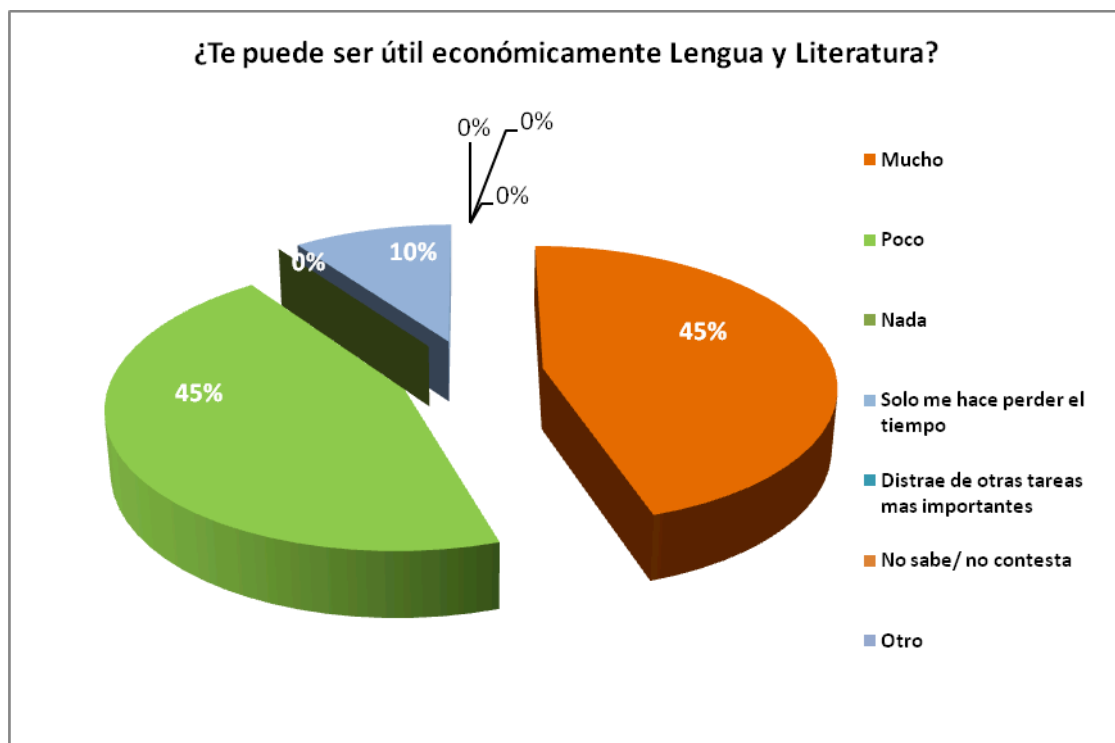
Número de casos=20

2.4 Elige en el cuadro adjunto las asignaturas que consideres más útiles para tus futuras expectativas profesionales considerando que el valor 1 representa a la más útil y el valor 5 a la menos útil



Número de casos=20

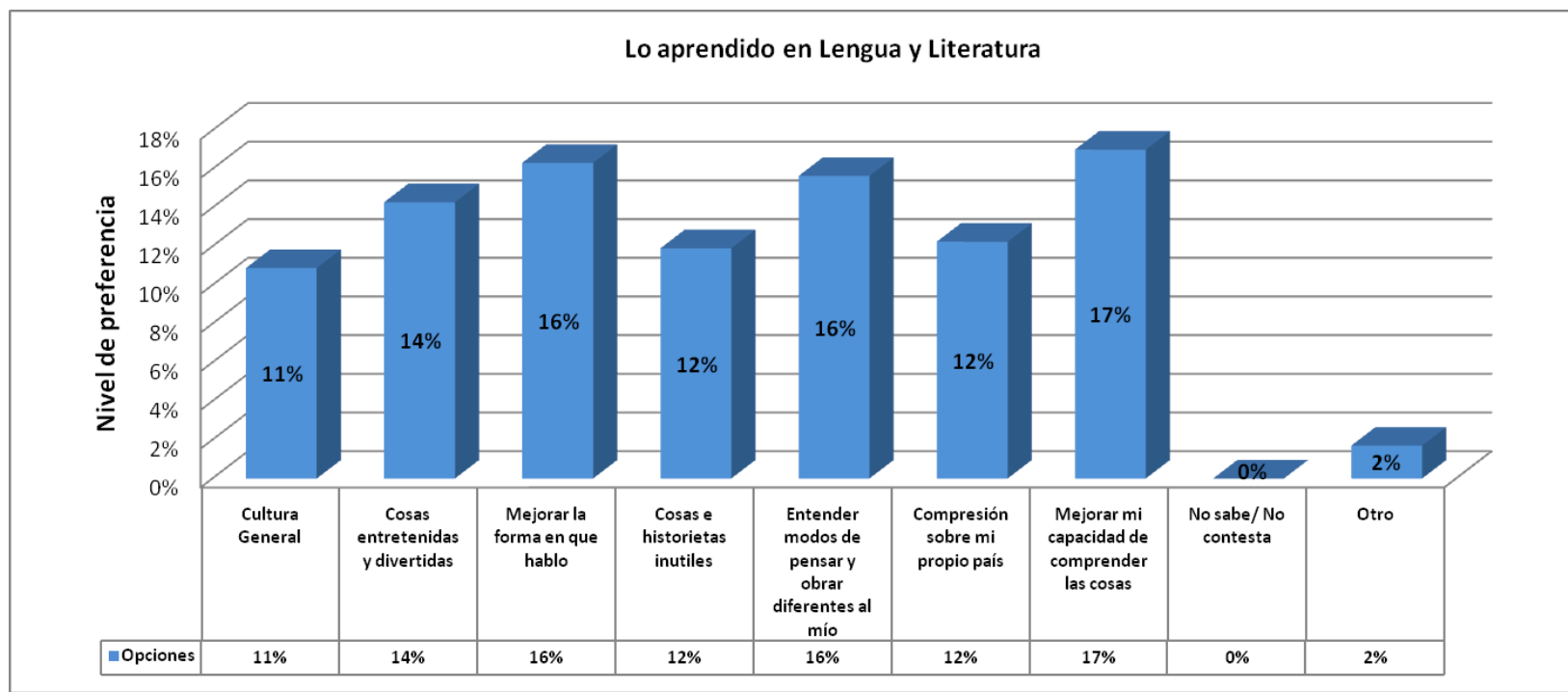
2.2 El estudio de la asignatura de Lengua y Literatura, ¿crees que puede ser útil económicamente?



Número de casos=20

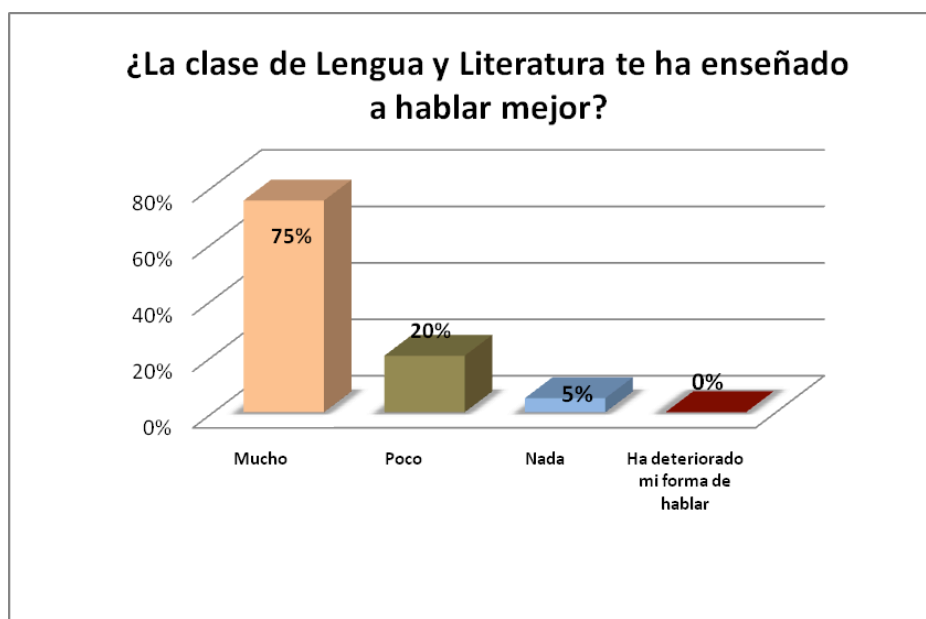
### 3. SOBRE LA ASIGNATURA LITERATURA

3.1. Indica en orden de prioridad que has aprendido en la asignatura Lengua y Literatura, considerando el valor 1 como el de mayor aprendizaje y, el valor 5 como el de menor.



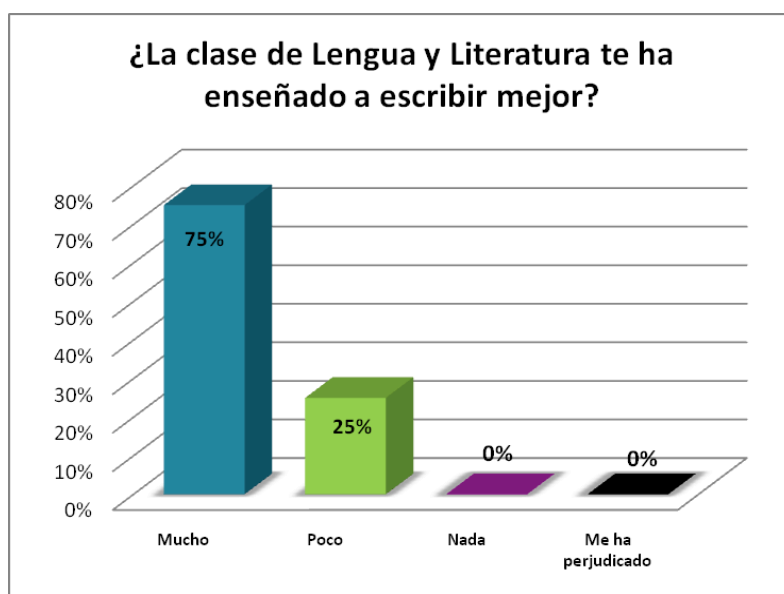
Número de casos=20

### 3.2. La clase de Lengua y Literatura, ¿te ha enseñado a hablar mejor?



Número de casos=20

### 3.3. La clase de Literatura, ¿te ha enseñado a escribir mejor?

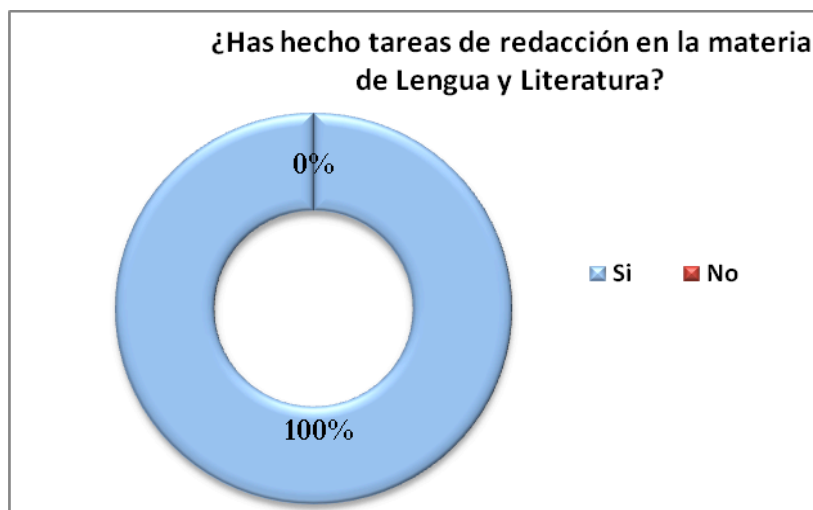


Número de casos=20



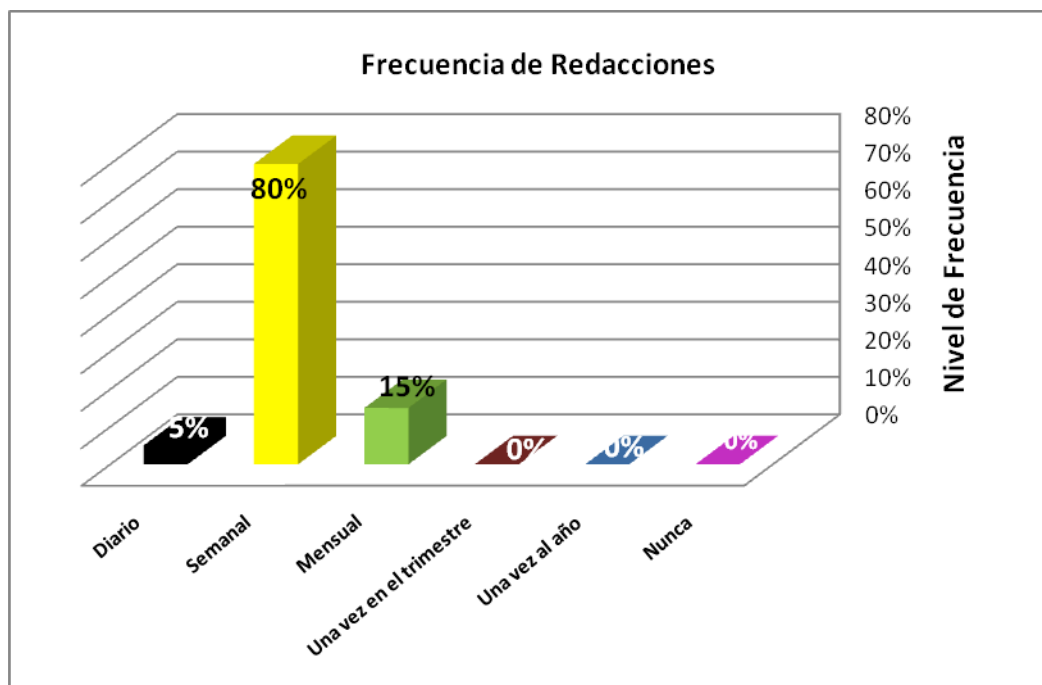
#### 4. NIVEL DE APRECIACION DE LA ESCRITURA

4.1. En la asignatura Lengua y Literatura, ¿has hecho tareas de redacción?, (Si responde No, pasar a la pregunta 5.1.)



Número de casos=20

4.2. ¿Con qué frecuencia has hecho redacciones en la asignatura?



Número de casos=20

4.3. Considerando lo que más te gusta hacer ¿dirías que te gusta escribir?



Número de casos=20

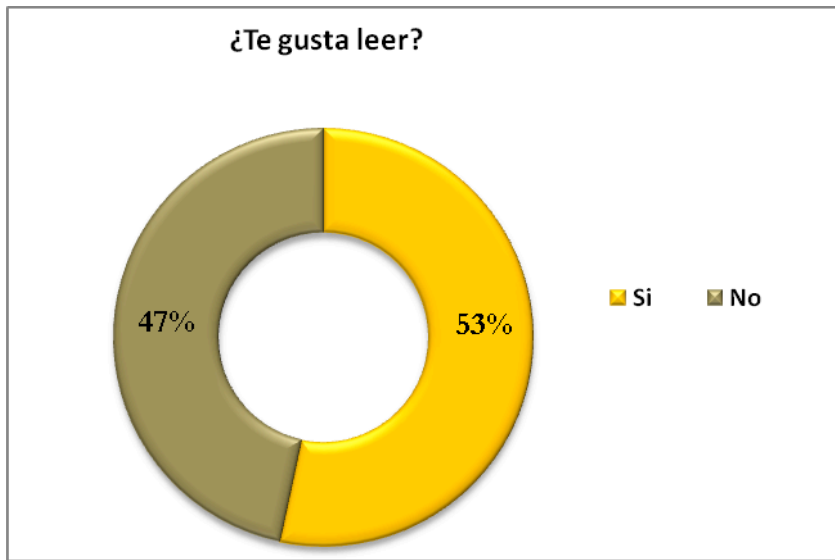
4.4. ¿Has hecho alguna vez una redacción sin que sea una obligación de la asignatura?



Número de casos=20

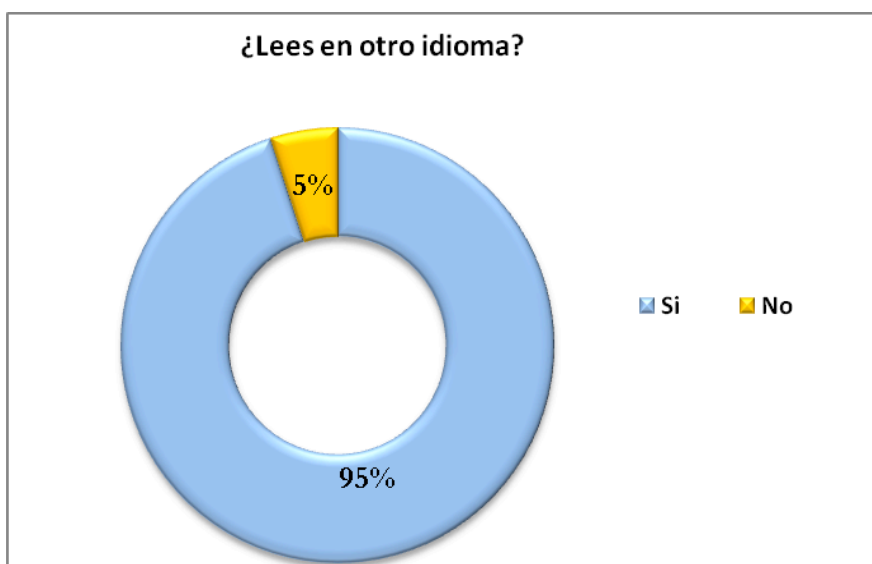
## 5. NIVEL DE APRECIACION DE LA LECTURA

### 5.1. ¿Te gusta leer?



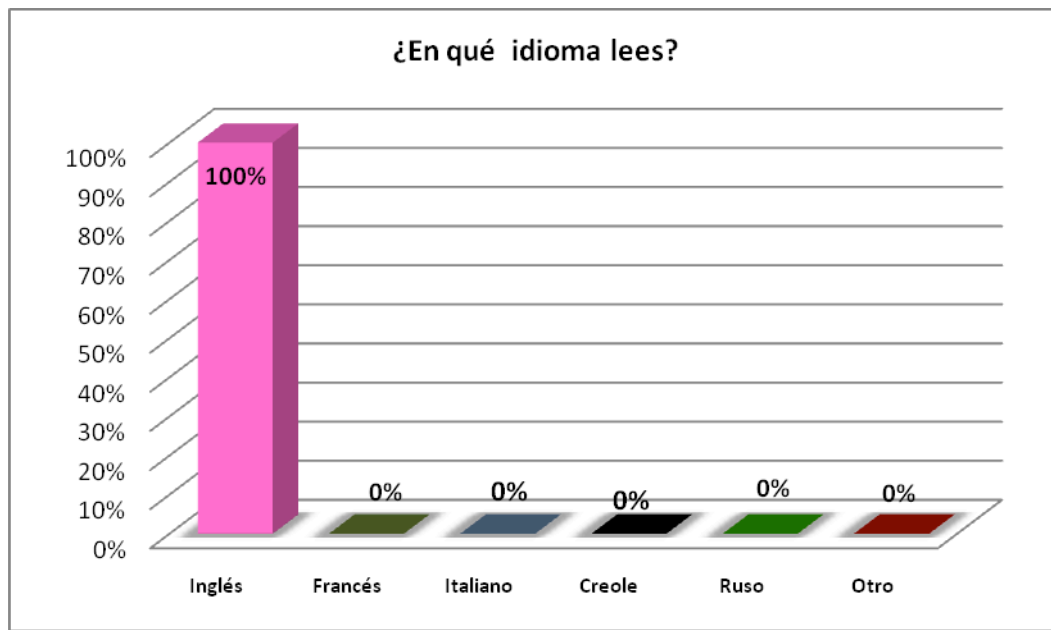
Número de casos=20

### 5.2. ¿Lees en otro idioma? (Si responde No, pasa a la pregunta 5.5)



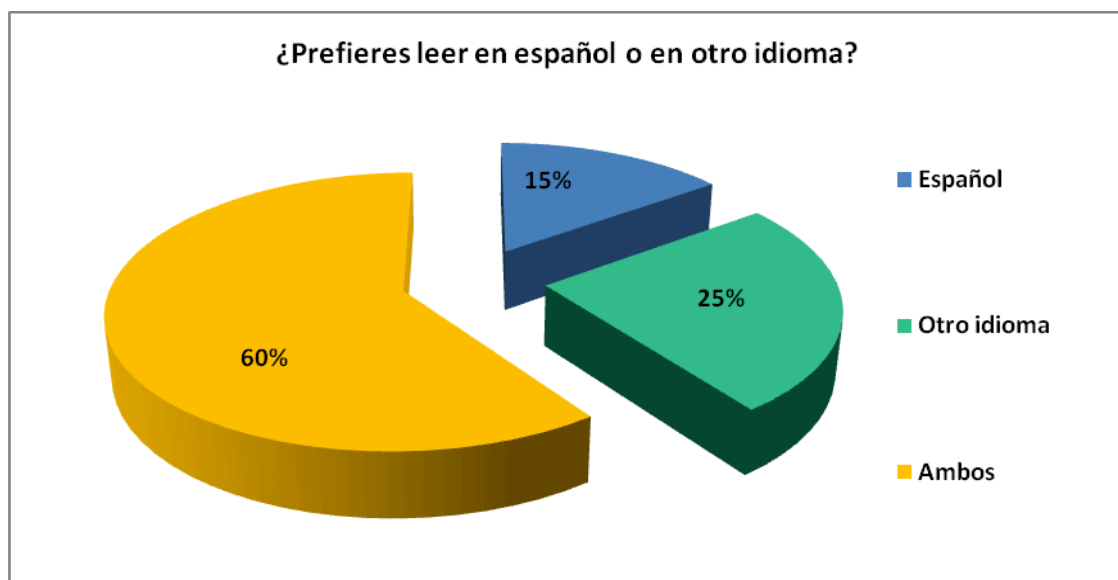
Número de casos=20

### 5.3. ¿Cuál?



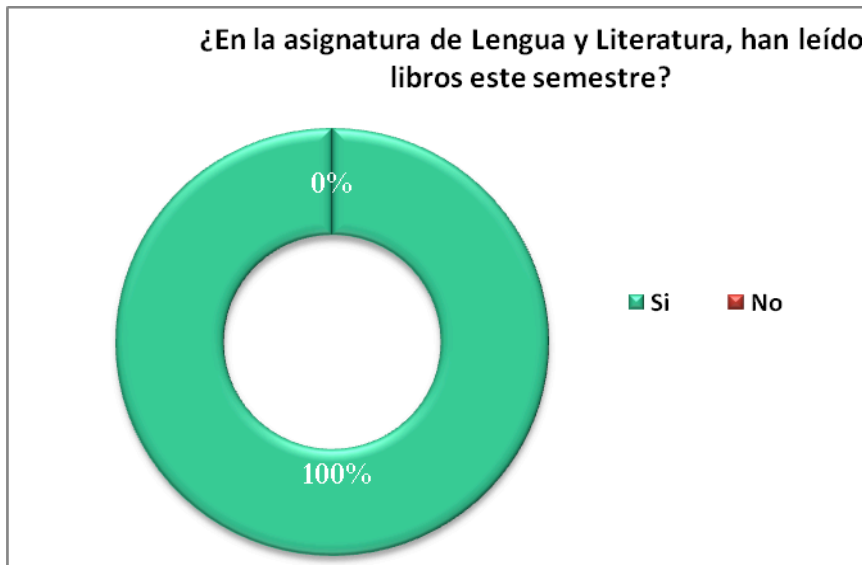
Número de casos=19

### 5.4. ¿Prefieres leer en español o en el otro idioma?



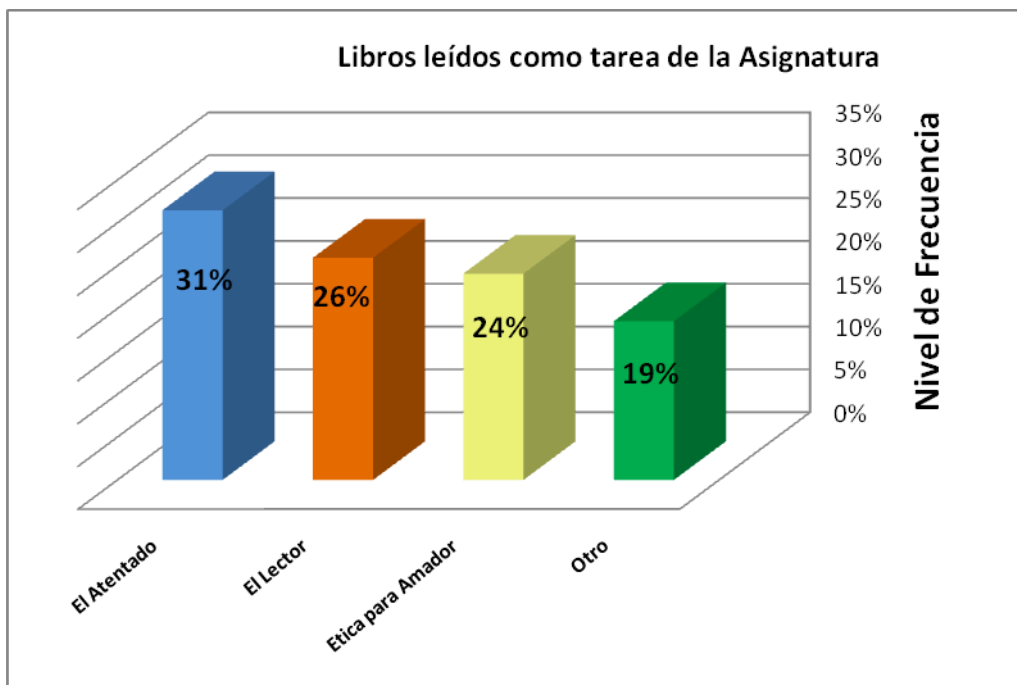
Número de casos=19

5.5. En la asignatura Lengua y Literatura, ¿has leído libros durante este semestre? *(En caso de responder No, pase a la pregunta 5.18)*



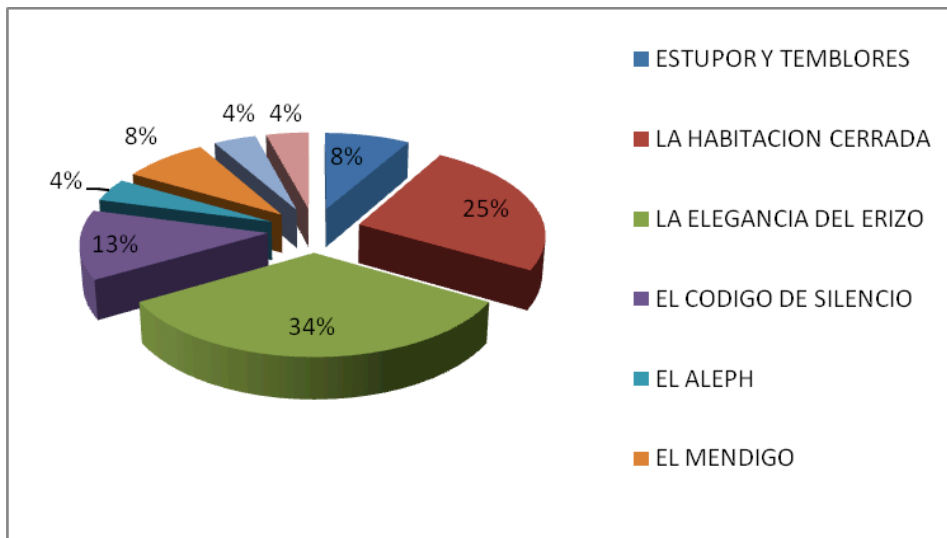
Número de casos=20

5.6. ¿Recuerdas el título de alguno de los libros que has leído como tarea de la asignatura? ¿Cuántos? ¿Cuáles?



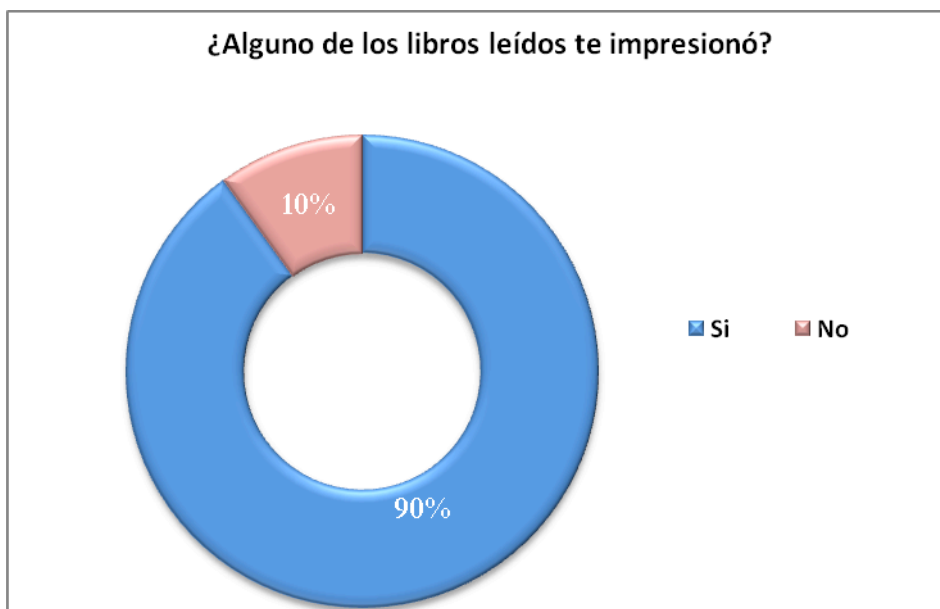
Número de casos=19

Libros leídos que recuerdas. Categoría otros:



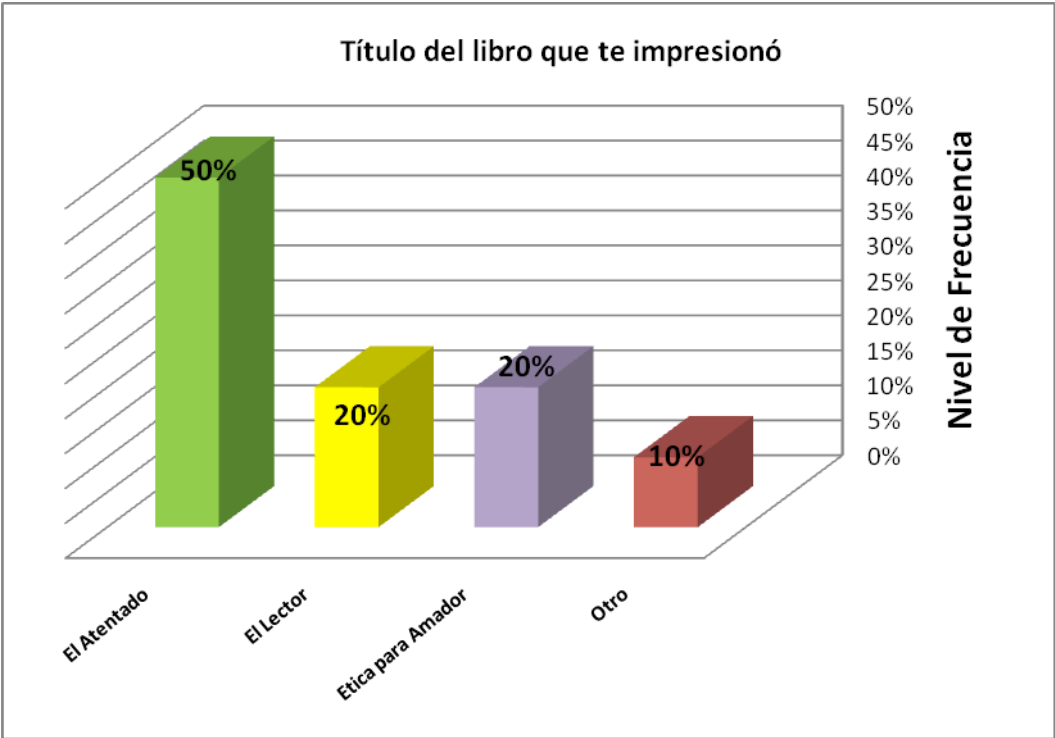
Número de casos=19

5.7. ¿Alguno de los libros leídos te ha impresionado? *Si responde No, pasa a la pregunta 5.10)*



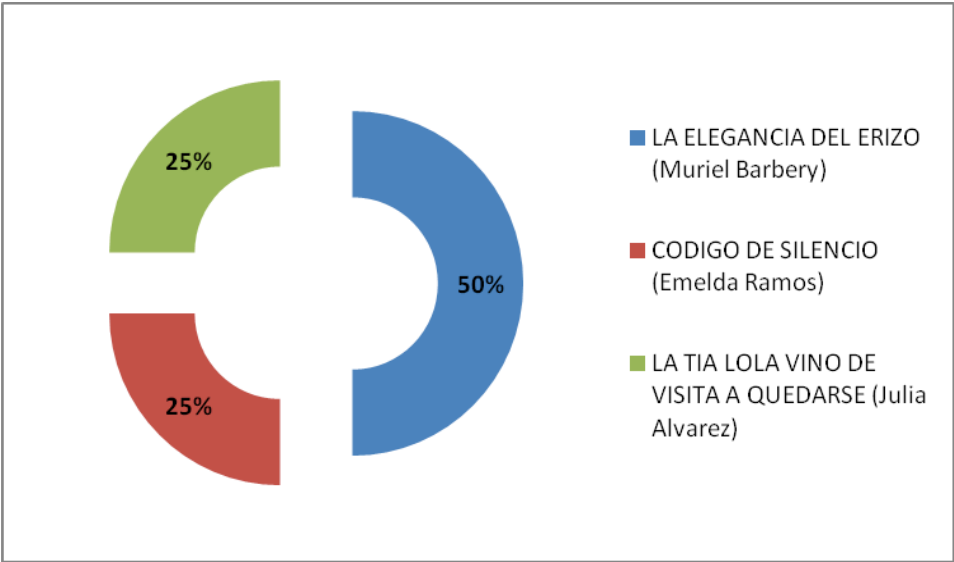
Número de casos=20

5.8. ¿Cuál de ellos te impresionó más?



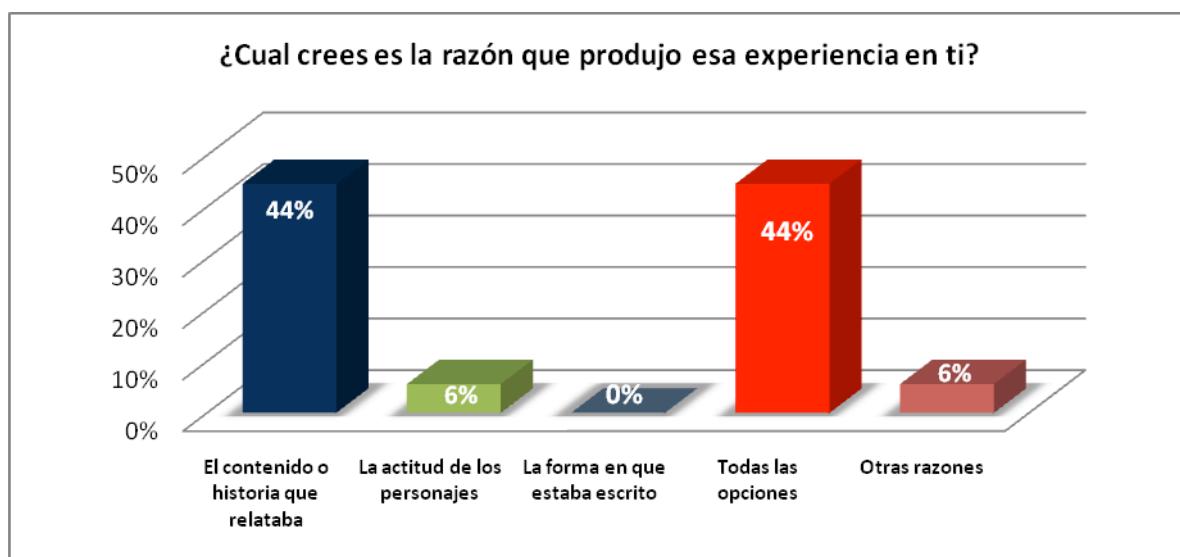
Número de casos=19

Libro que te impresionó más, categoría otro:



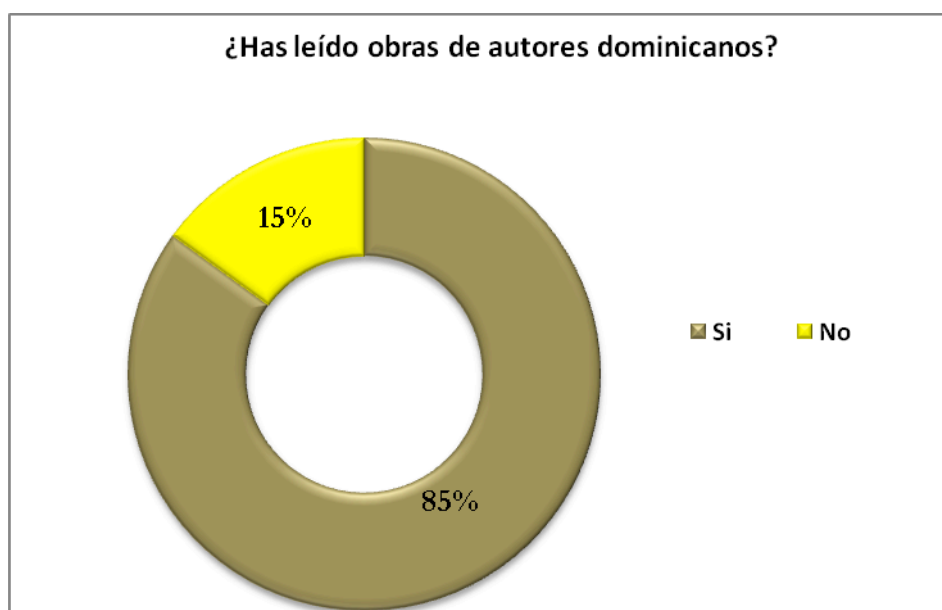
Número de casos=3

5.9. ¿Cuál crees que es la razón que produjo esa experiencia en ti?



Número de casos=19

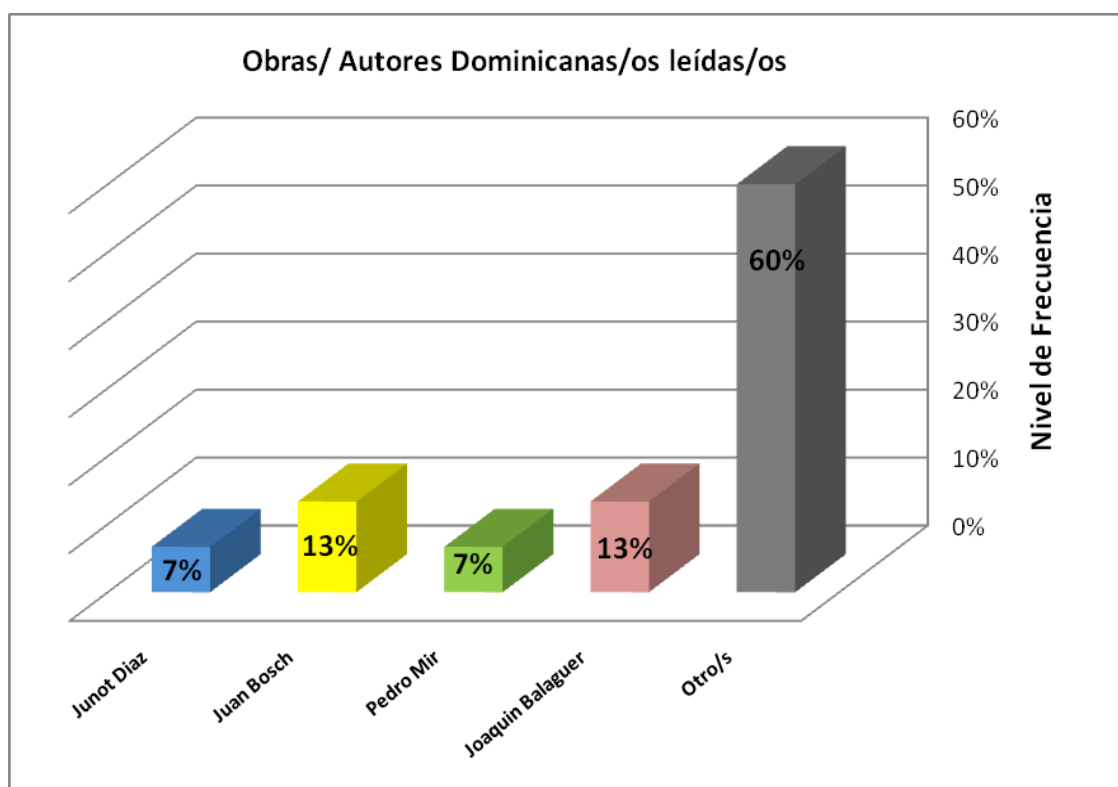
5.10. ¿Has leído obras de autores o autoras dominicanos/as? (Si responde No, pasa a la pregunta 5.18)



Número de casos=20

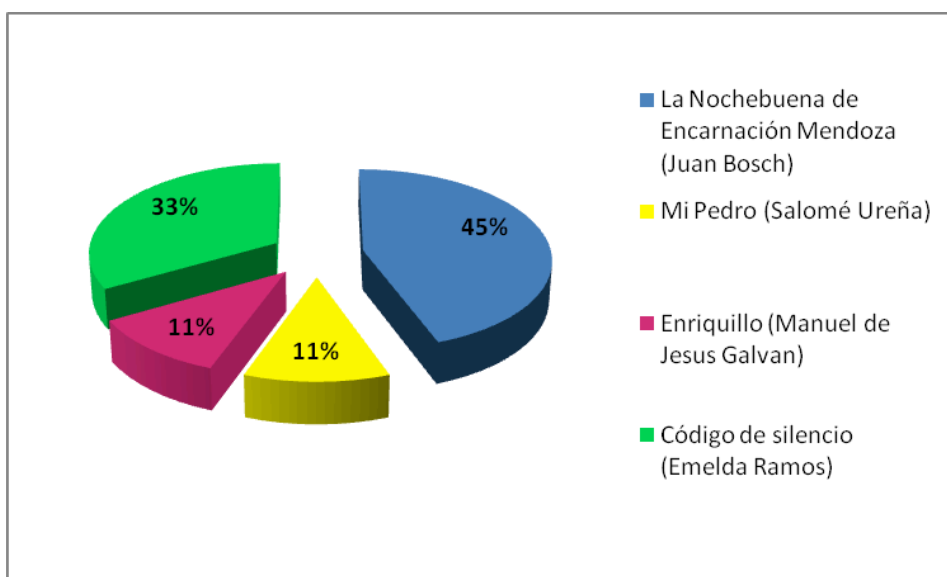


5.11. ¿Recuerdas alguna obra de alguno de ellos que hayas leído? ¿Cuál?  
(Poner el título)



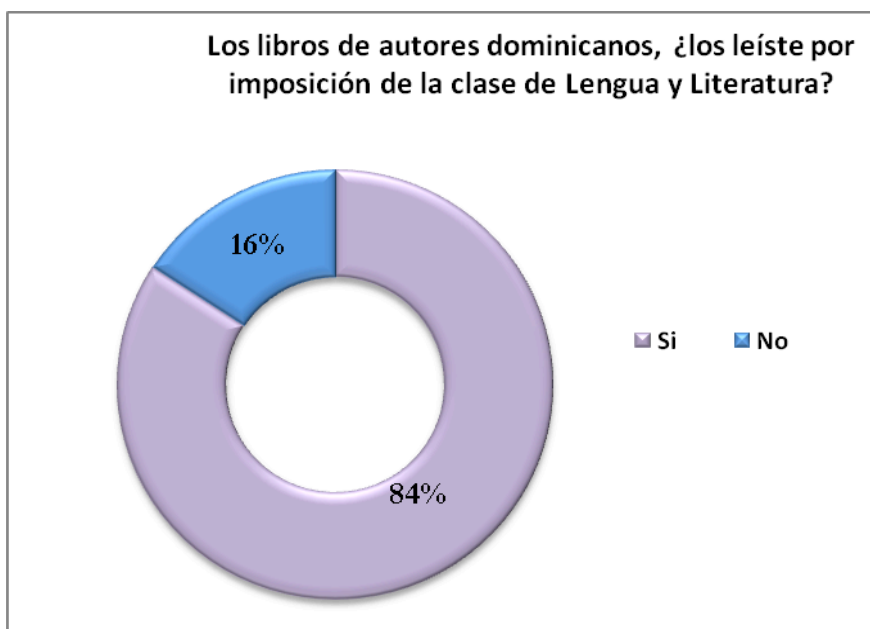
Número de casos=19

Libros de autor/a dominicano/a leído, categoría otro:



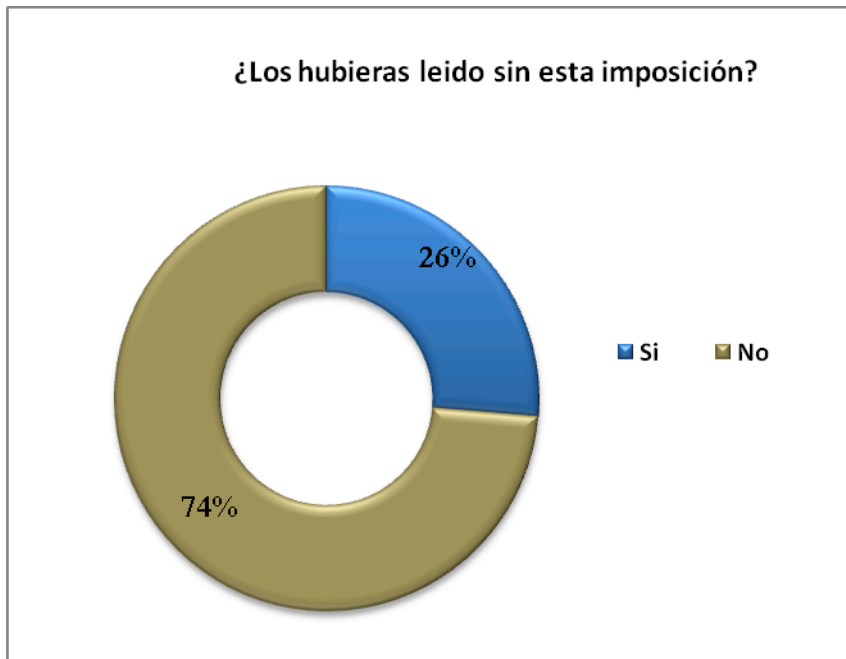
Número de casos=5

5.12. ¿Los libros de autores dominicanos/as los has leído por imposición de la clase de Lengua y Literatura?



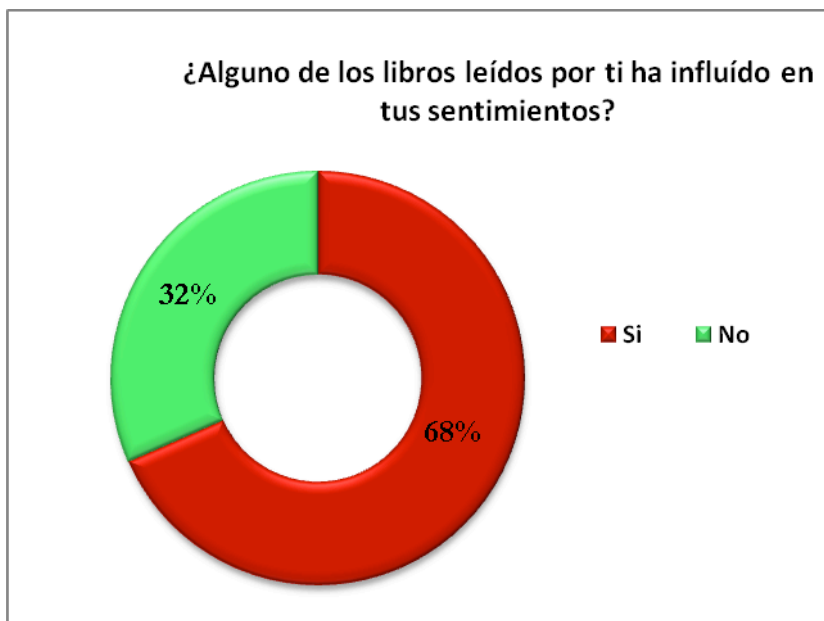
Número de casos=20

5.13. ¿Los hubieras leído sin esta imposición?



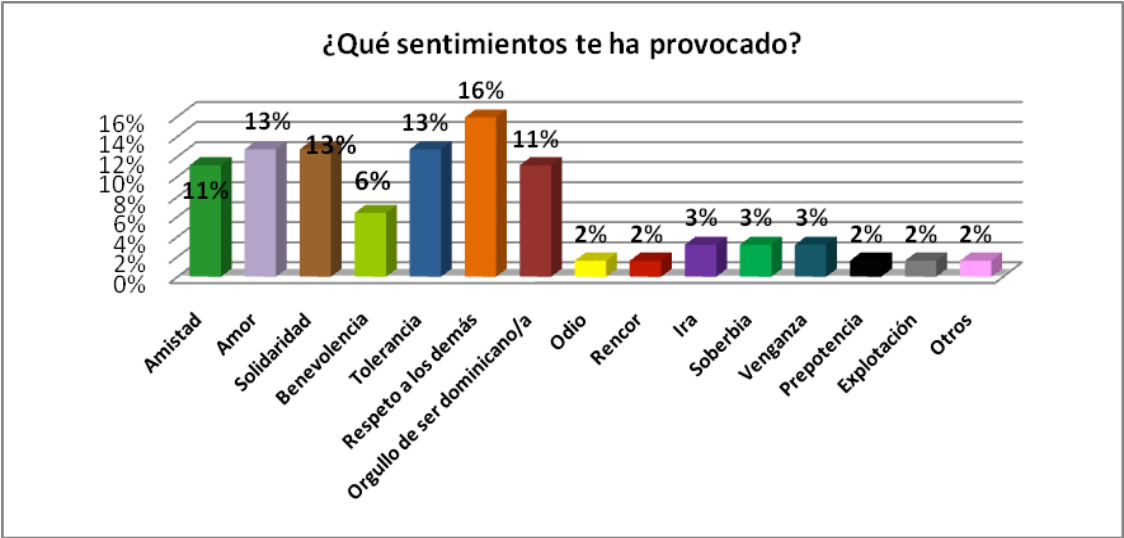
Número de casos=20

5.14. Alguno de los libros leídos por ti, ¿ha influido en tus sentimientos? (Si responde No, pase a la pregunta 5.18)



Número de casos=20

5.15. Si alguno de los libros leídos ha influido en tus sentimientos, ¿Cuáles te ha provocado? (Puede marcar más de una opción)



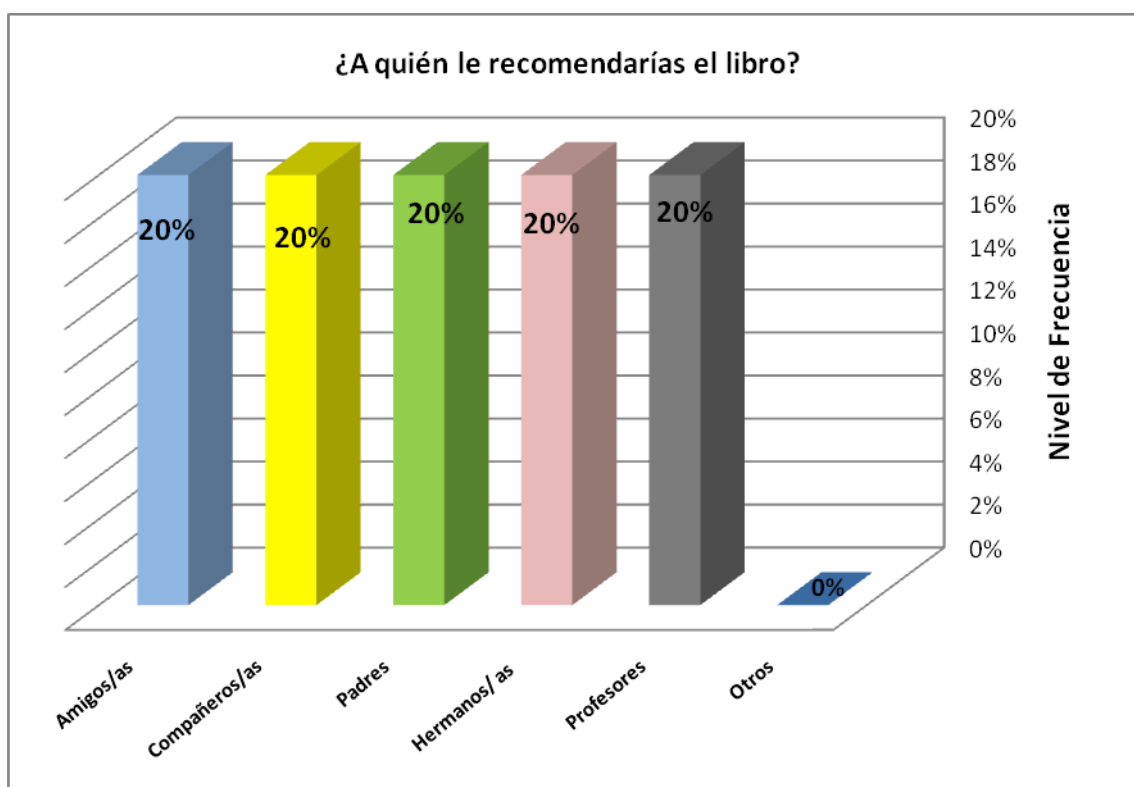
Número de casos=19

5.16. ¿Alguno de los libros que te ha gustado o impresionado, los recomendarías a otra persona? (Si responde No, pasa a pregunta 5.18)



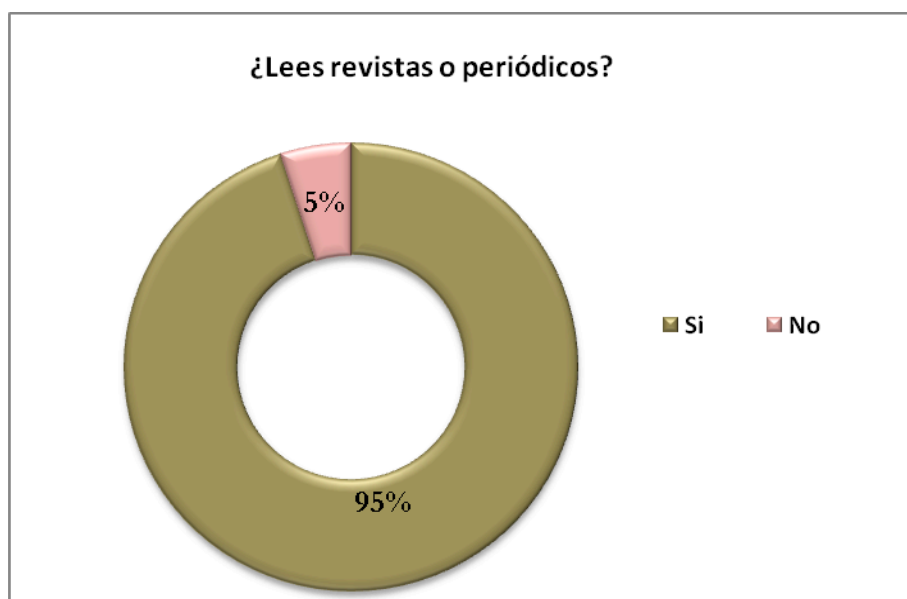
Número de casos=20

5.17. Indica en orden de prioridad a quien recomendarías el libro, considerando el valor 1 como el principal y, el valor 5 como el de menor importancia.



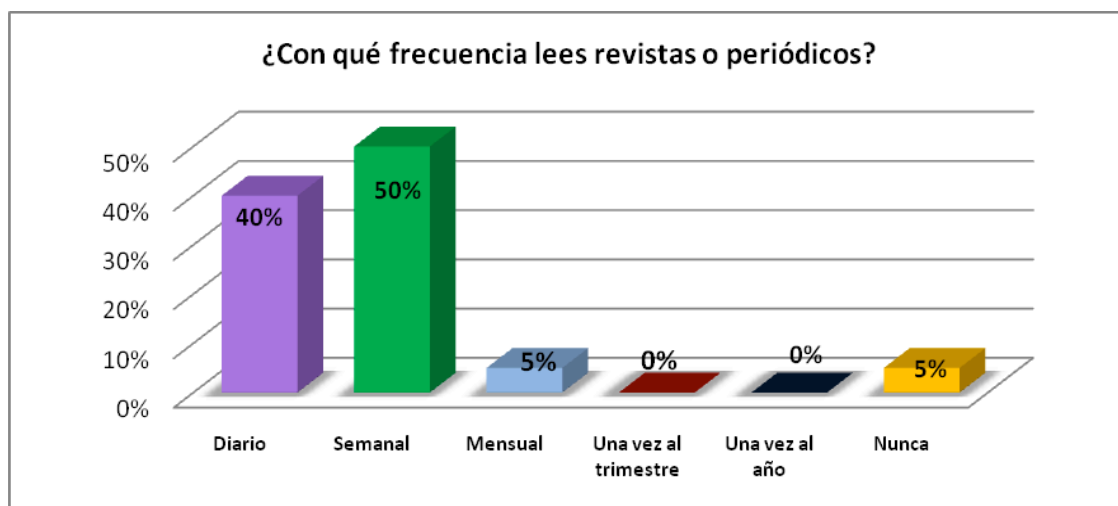
Número de casos=17

5.18. ¿Lees revistas o periódicos?



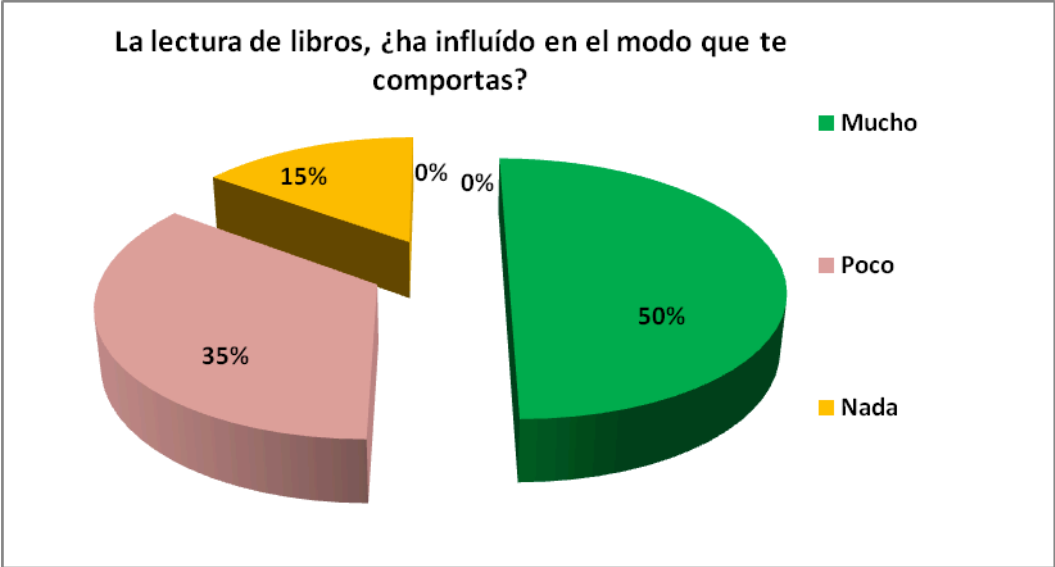
Número de casos=20

5.19. Si lees revistas o periódicos, ¿con qué frecuencia lo haces?



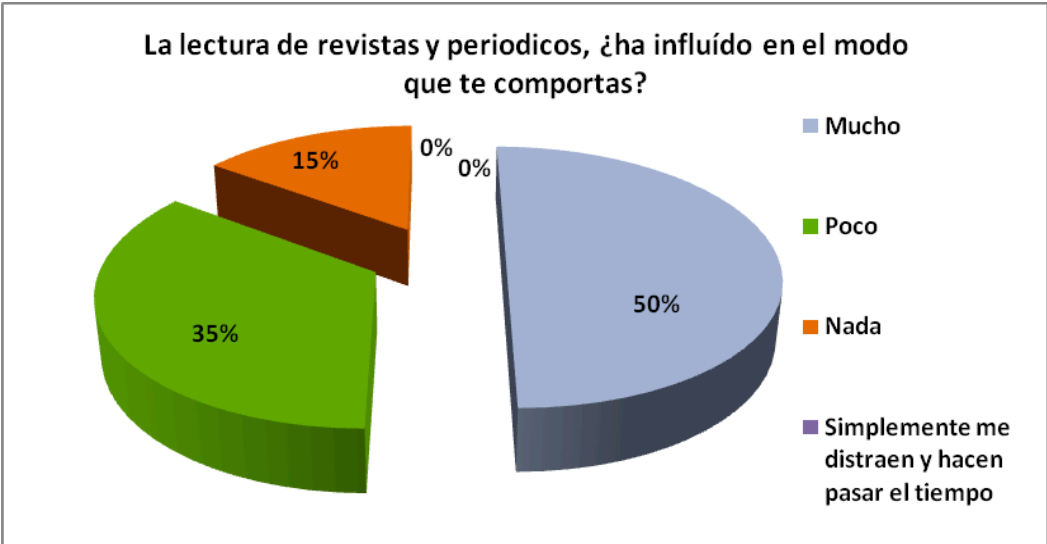
Número de casos=18

5.20. La lectura de libros, ¿ha influido o influye en el modo en que te comportas?



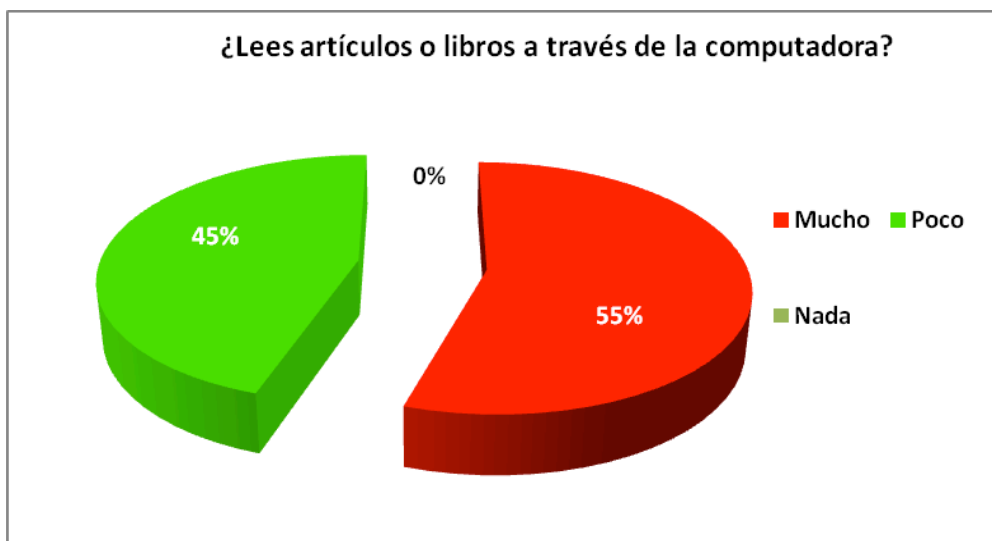
Número de casos=20

5.21. La lectura de revistas o periódicos, ¿ha influido o influye en el modo en que te comportas?



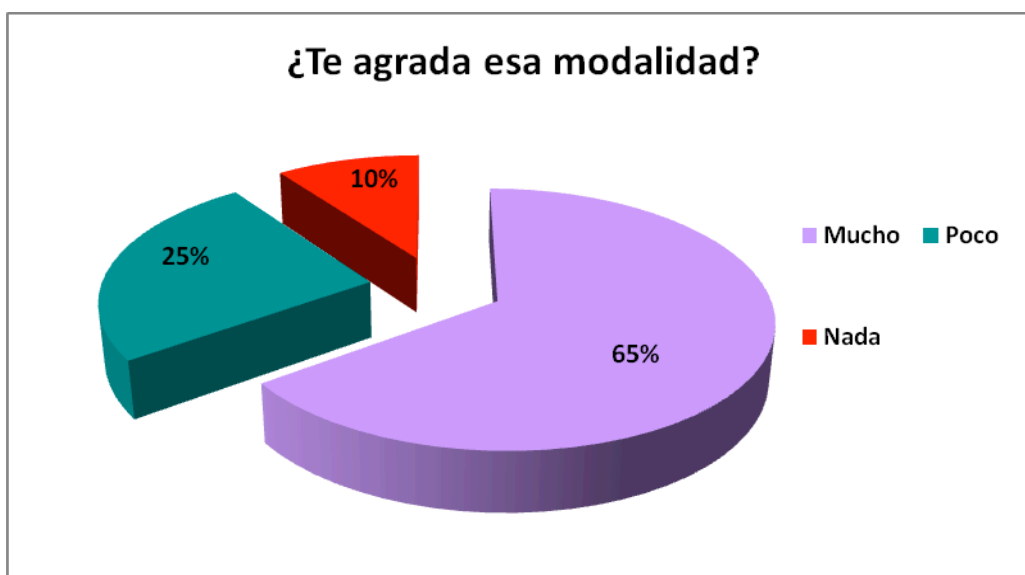
Número de casos=18

5.22. ¿Lees artículos o libros a través de la computadora?



Número de casos=20

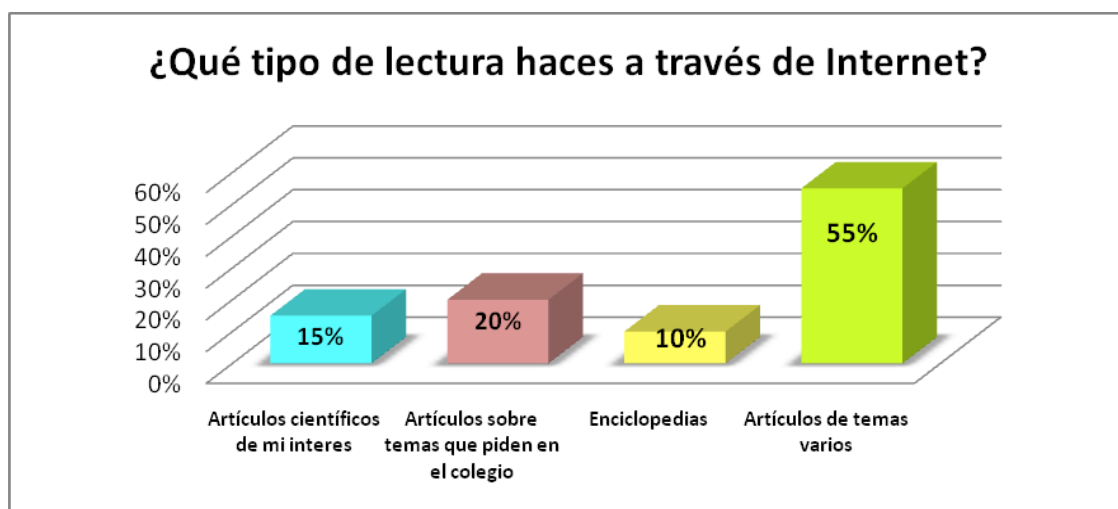
5.23. ¿Te agrada esa modalidad?



Número de casos=20

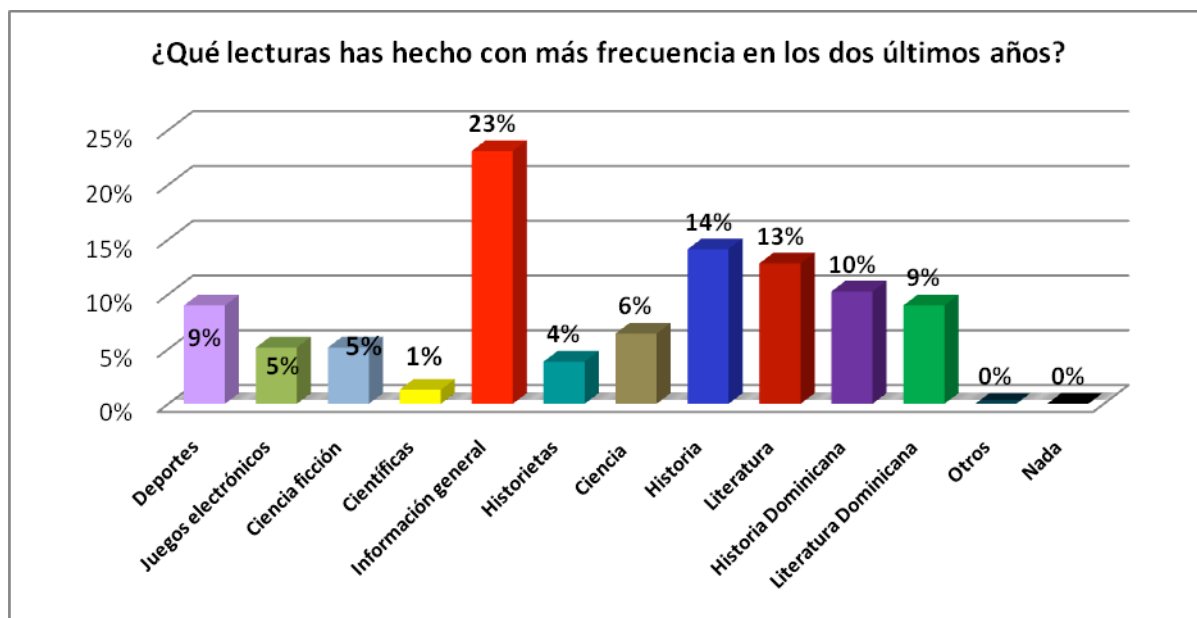


5.24. ¿Qué tipo de lectura haces a través de Internet?



Número de casos=8

5.25. ¿Qué lecturas has hecho con más frecuencia en los dos últimos años?  
(Puede marcar más de una opción)



Número de casos=20

## 6. APRECIACION RESPECTO A LA RELACION DE LA ASIGNATURA Y LA INSTITUCION EDUCATIVA

6.1. ¿Consideras que la asignatura de Lengua y Literatura está bien valorada en tu institución educativa por los estudiantes?



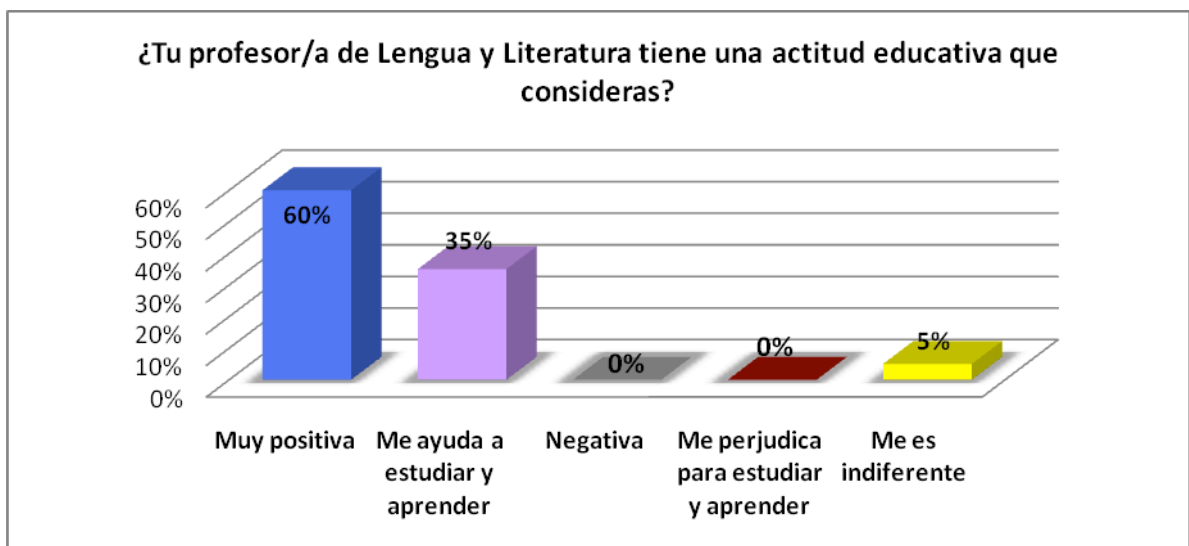
Número de casos=20

6.2. ¿Consideras que la asignatura de Lengua y Literatura está bien valorada por parte de la institución en la que estudias?



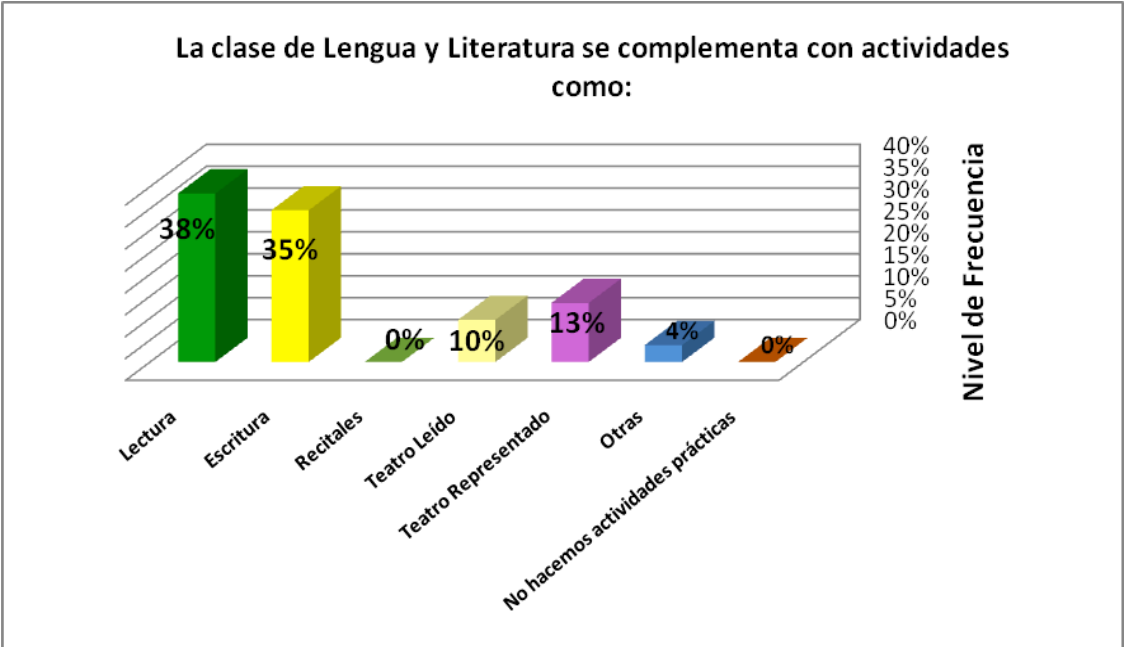
Número de casos=20

6.3. Tu profesor/a de Lengua y literatura, tiene una actitud educativa que consideras:



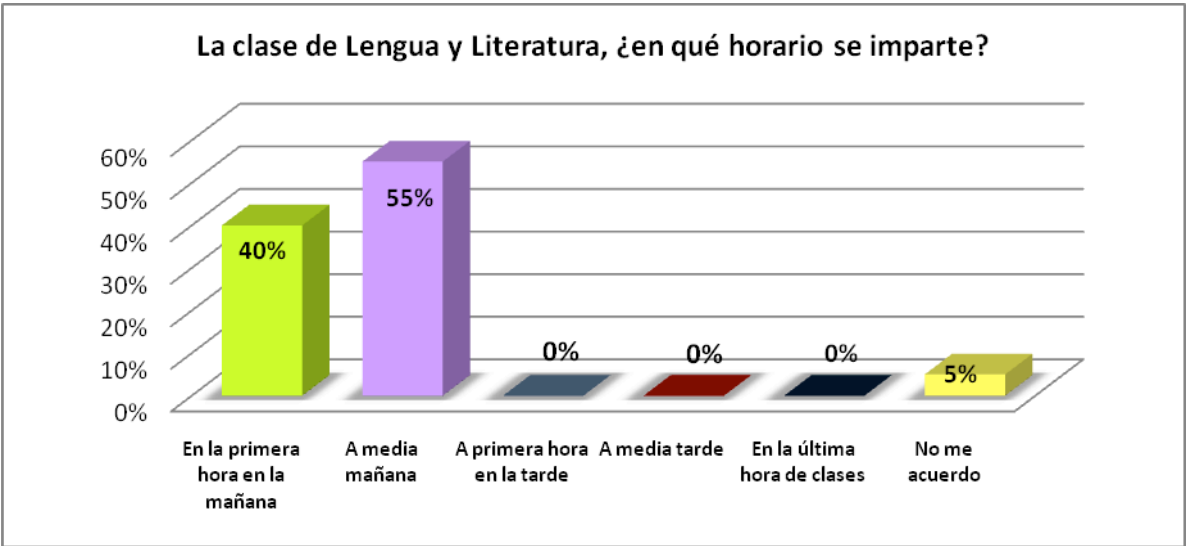
Número de casos=20

6.4. La clase de Lengua y Literatura en la institución en que estudias, se complementa con actividades prácticas tales como:



Número de casos=20

6.5. La clase de Lengua y Literatura, ¿en qué horario se imparte?



Número de casos=20

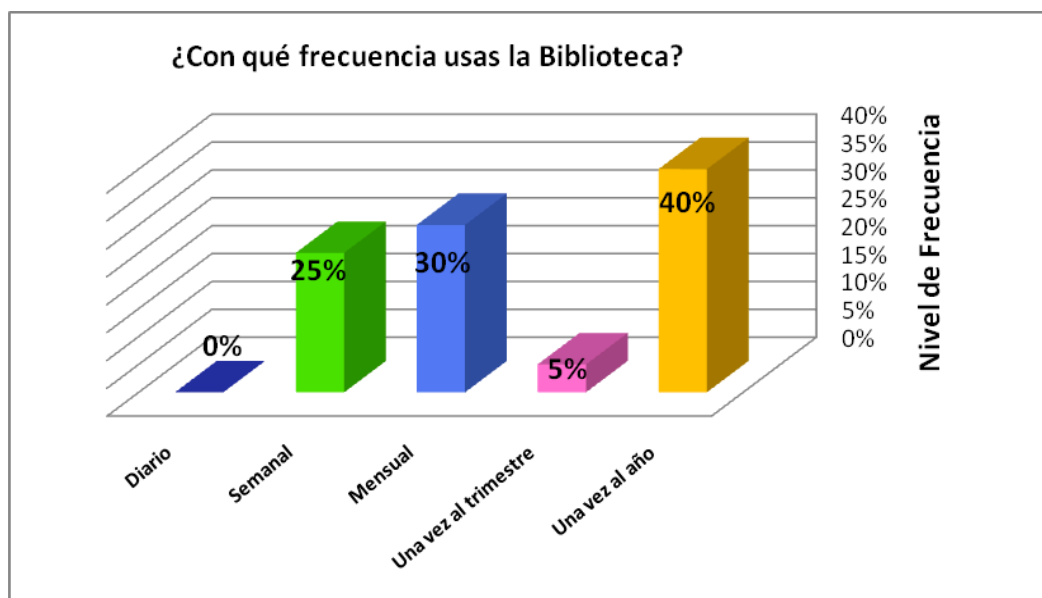
## 7. OFERTA INSTITUCIONAL DE MATERIALES DE LECTURA

7.1 ¿Hay biblioteca en tu colegio? (Si responde *NO*, se finaliza la encuesta).



Número de casos=20

7.2. ¿Con que frecuencia usas la biblioteca?



Número de casos=20

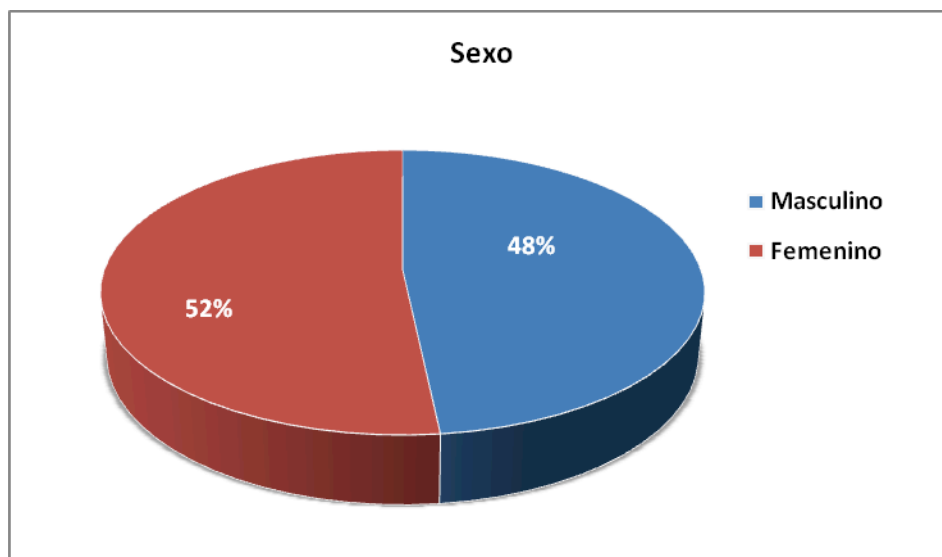
## **DATOS RELEVADOS**

### **OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

### **PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE LA ASIGNATURA LENGUA Y LITERATURA- OTROS COLEGIOS**

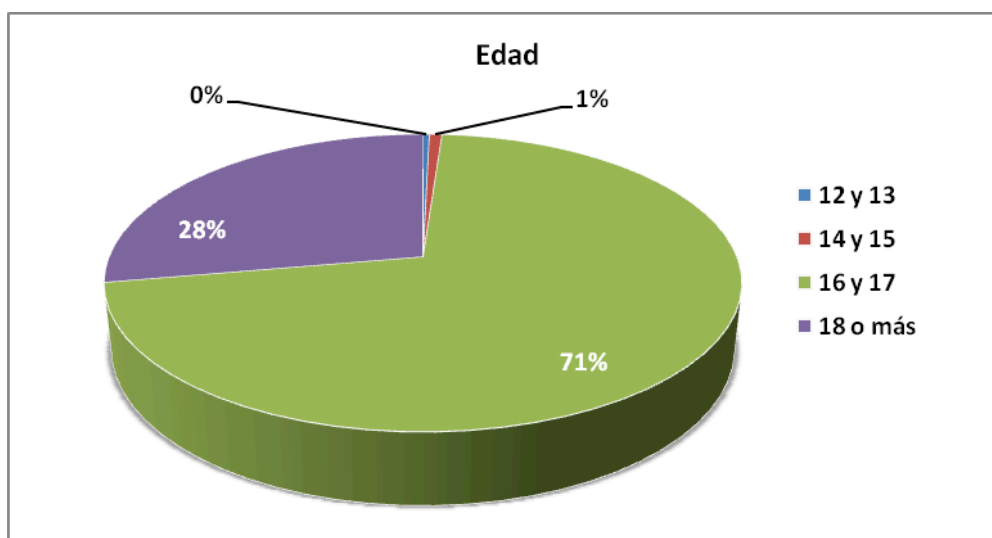
## 1. CARACTERÍSTICAS DEL INFORMANTE

### 1.1 Sexo



Número de casos=253

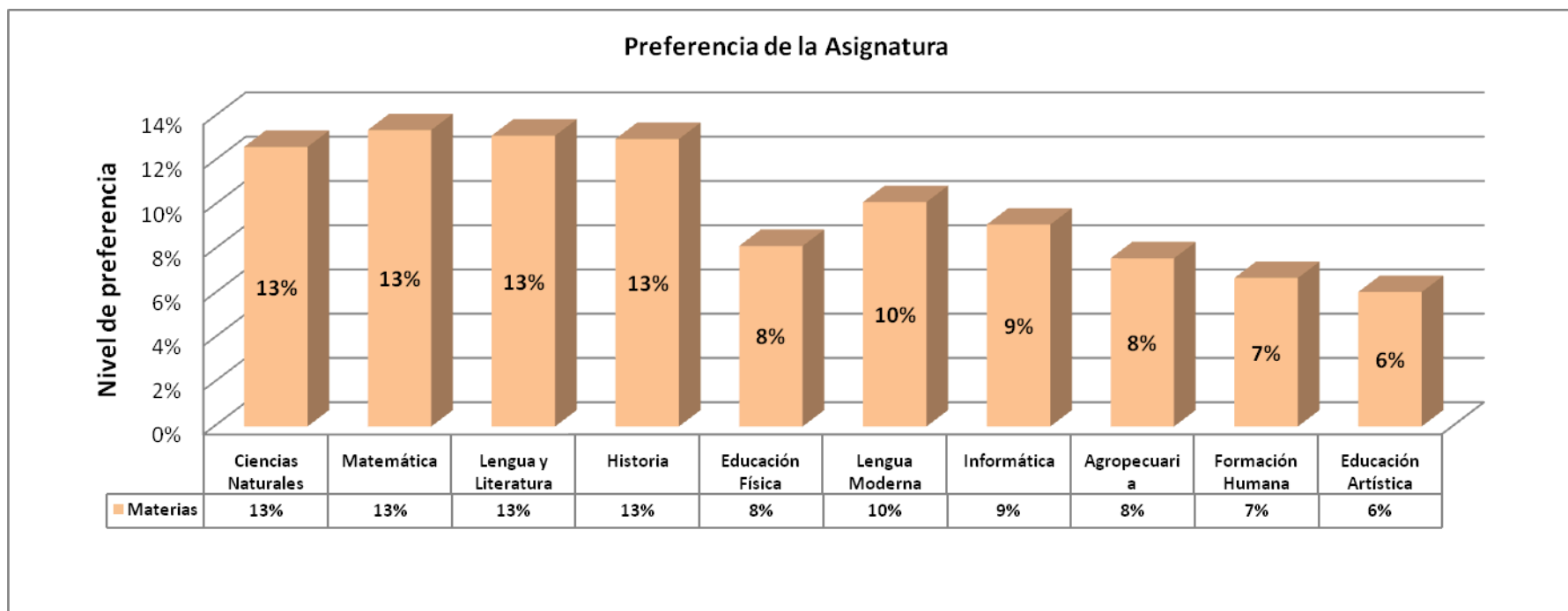
### 1.2 Edad



Número de casos=253

## 2. NIVEL DE PREFERENCIA DE LA ASIGNATURA LITERATURA RESPECTO A OTRAS ASIGNATURAS DEL CURRÍCULO

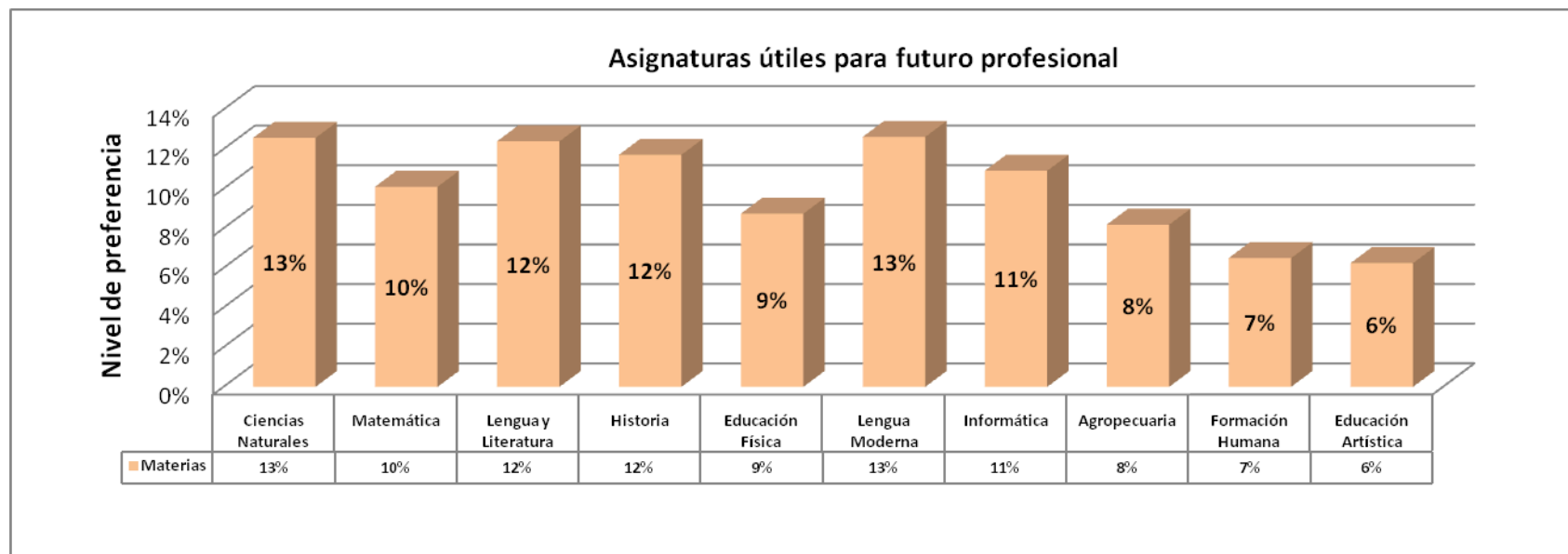
2.1. Establece tus preferencias de las asignaturas que cursas considerando que el valor 1 corresponde a la de mayor `preferencia, y, el valor 5 a la menos apreciada.



Número de casos=253

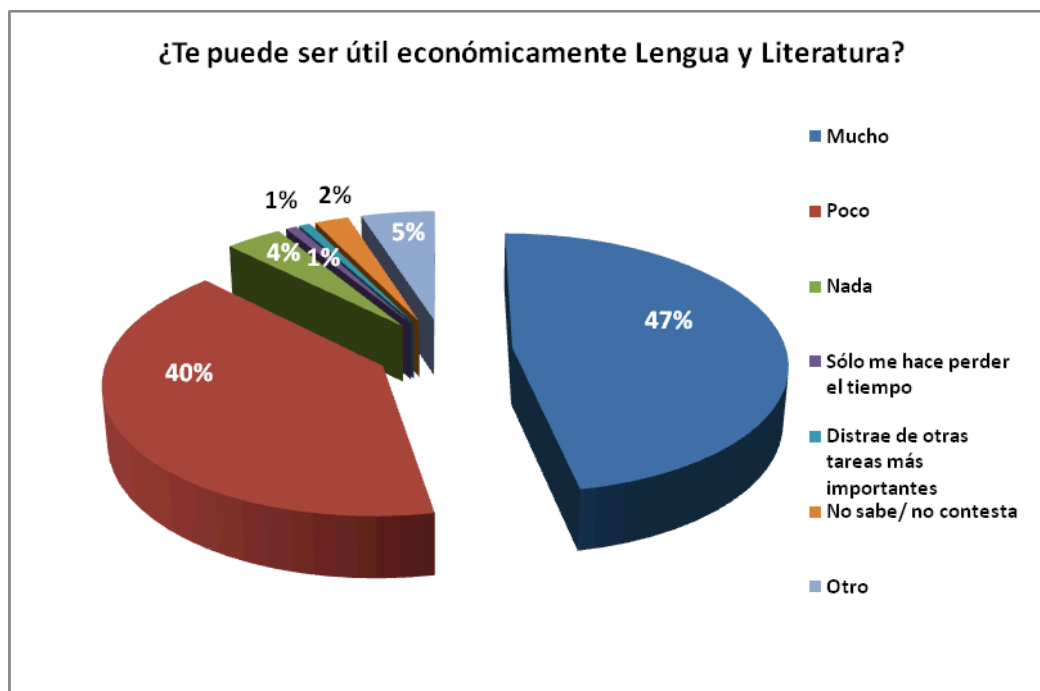


2.5 Elige en el cuadro adjunto las asignaturas que consideres más útiles para tus futuras expectativas profesionales considerando que el valor 1 representa a la más útil y el valor 5 a la menos útil



Número de casos=253

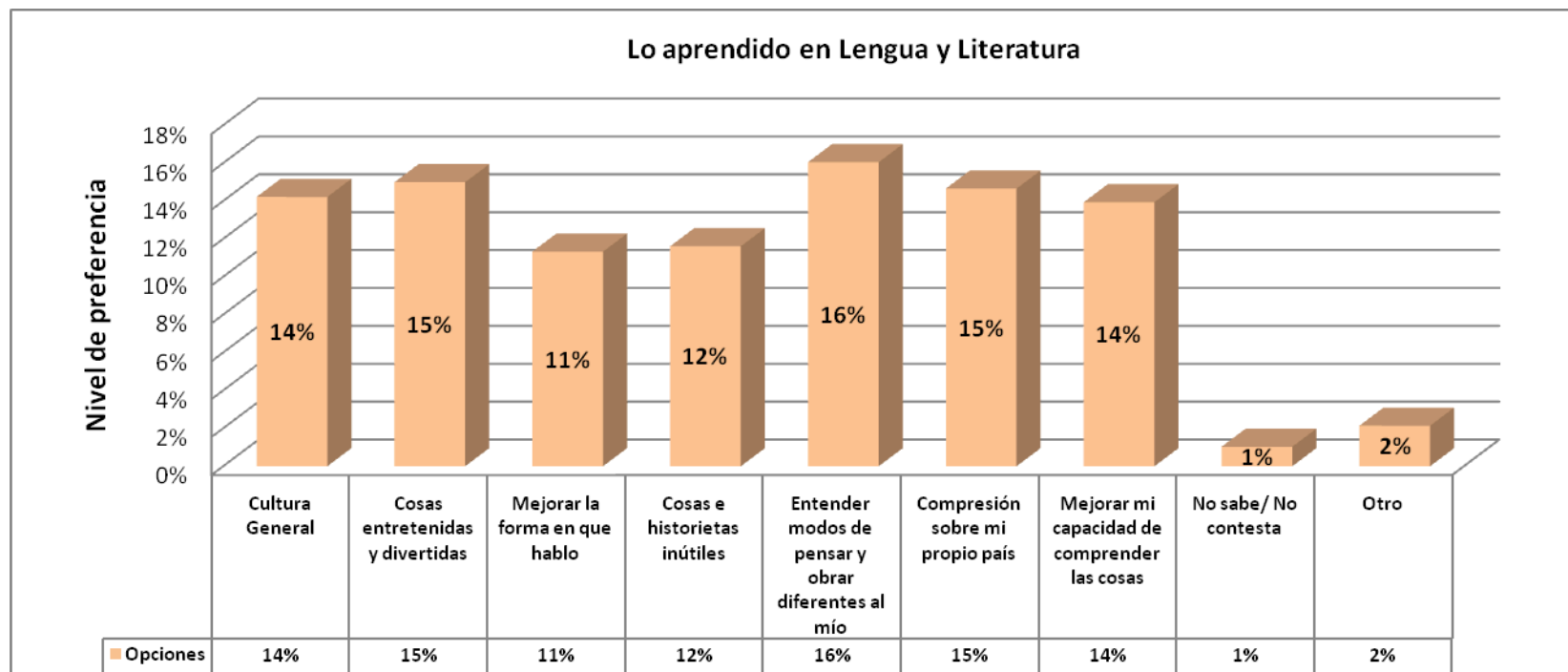
2.6 El estudio de la asignatura de Lengua y Literatura, ¿crees que puede serte útil económicamente?



Número de casos=253

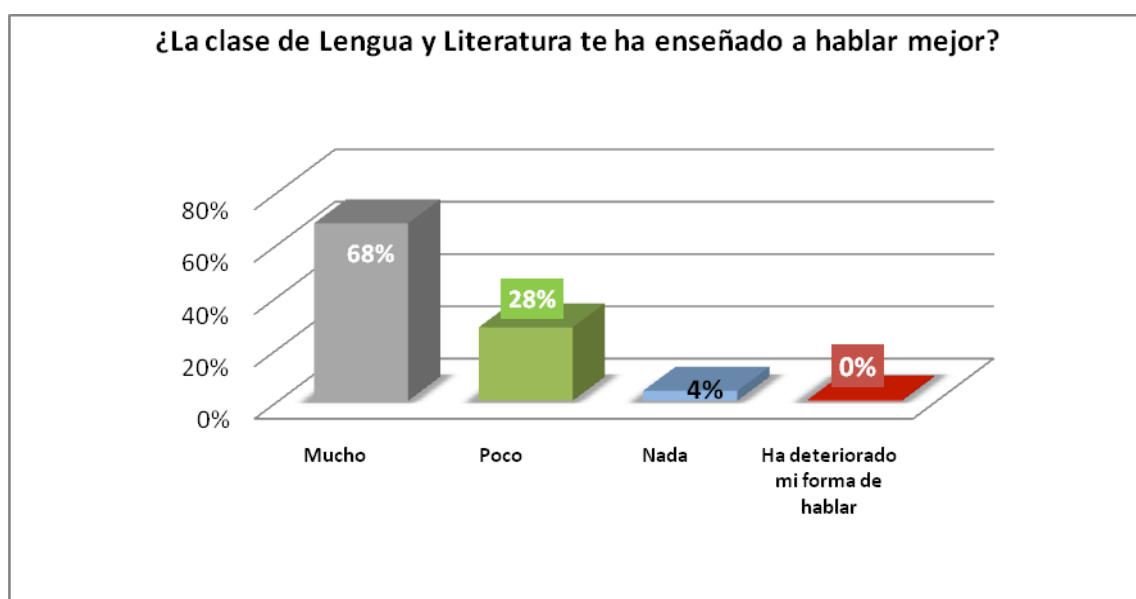
### 3. SOBRE LA ASIGNATURA LITERATURA

3.1. Indica en orden de prioridad que has aprendido en la asignatura Lengua y Literatura, considerando el valor 1 como el de mayor aprendizaje y, el valor 5 como el de menor.



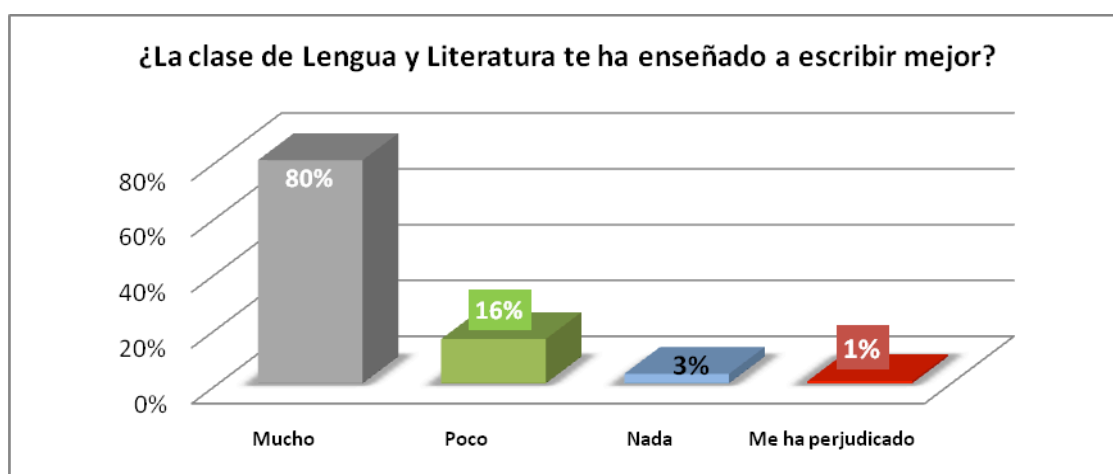
Número de casos=253

### 3.2. La clase de Lengua y Literatura, ¿te ha enseñado a hablar mejor?



Número de casos=253

### 3.3. La clase de Literatura, ¿te ha enseñado a escribir mejor?



Número de casos=253

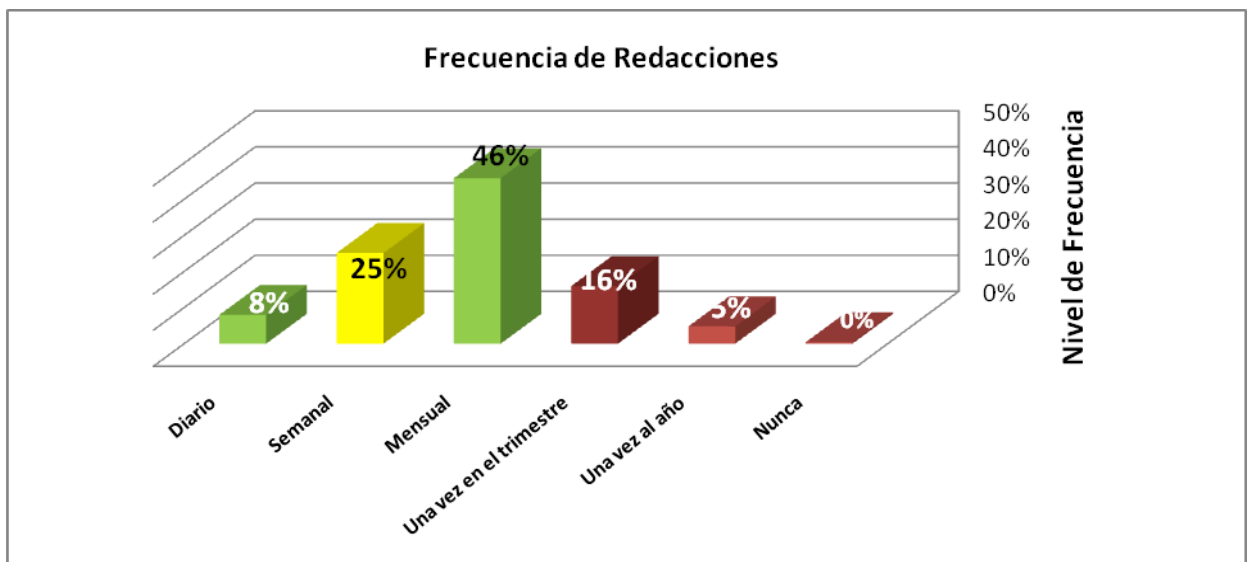
#### 4. NIVEL DE APRECIACIÓN DE LA ESCRITURA

4.1. En la asignatura Lengua y Literatura, ¿has hecho tareas de redacción?, (Si responde No, pasar a la pregunta 5.1.)



Número de casos=253

4.2. ¿Con que frecuencia has hecho redacciones en la asignatura?



Número de casos=235

4.3. Considerando lo que más te gusta hacer ¿dirías que te gusta escribir?



Número de casos=253

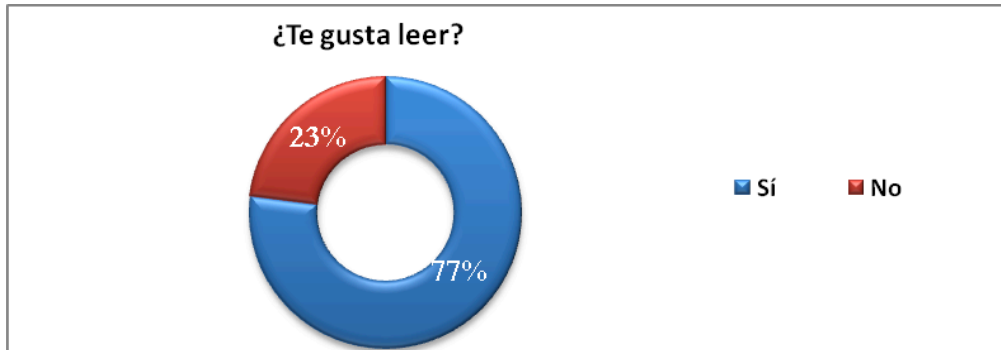
4.4. ¿Has hecho alguna vez una redacción sin que sea una obligación de la asignatura?



Número de casos=253

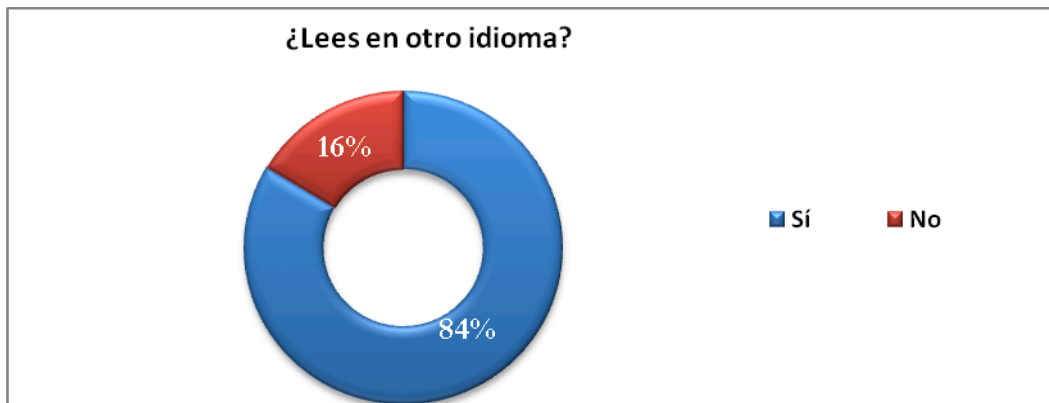
## 5. NIVEL DE APRECIACIÓN DE LA LECTURA

### 5.1. ¿Te gusta leer?



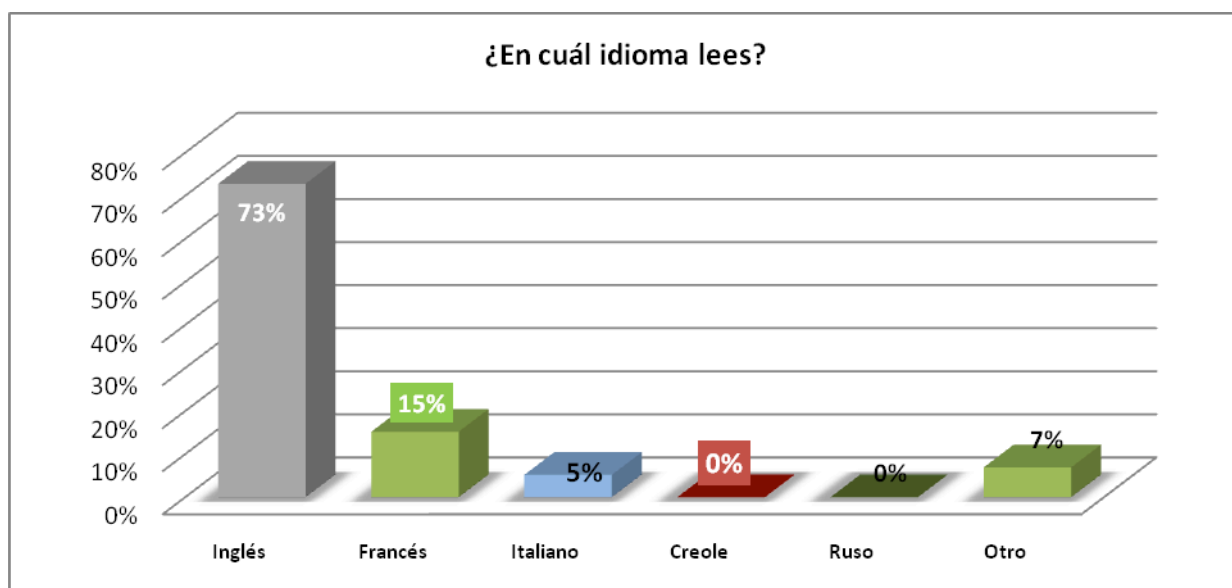
Número de casos=253

### 5.2. ¿Lees en otro idioma? (Si responde No, pasa a la pregunta 5.5)



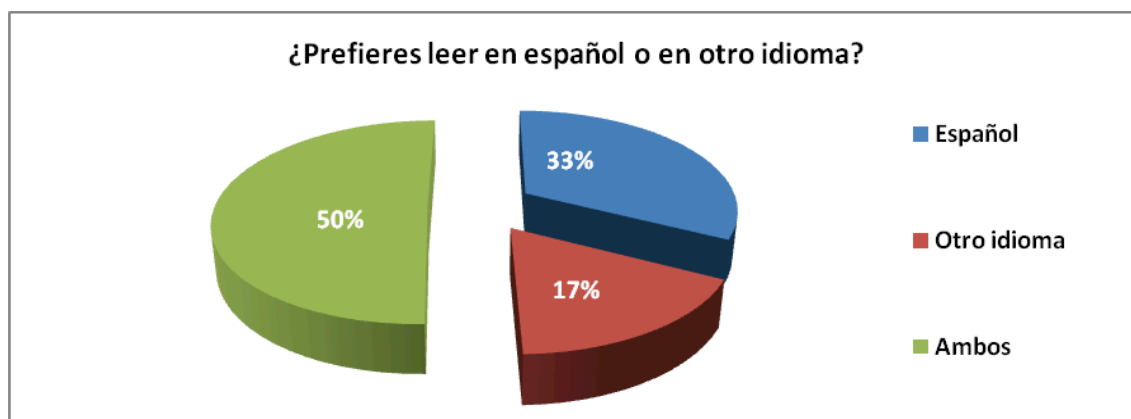
Número de casos=253

### 5.3. ¿Cuál?



Número de casos=212

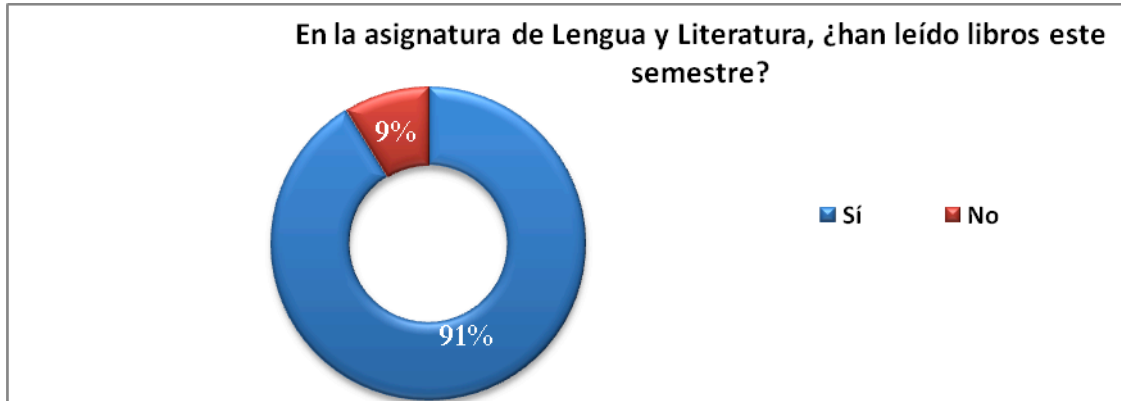
### 5.4. ¿Prefieres leer en español o en el otro idioma?



Número de casos=212

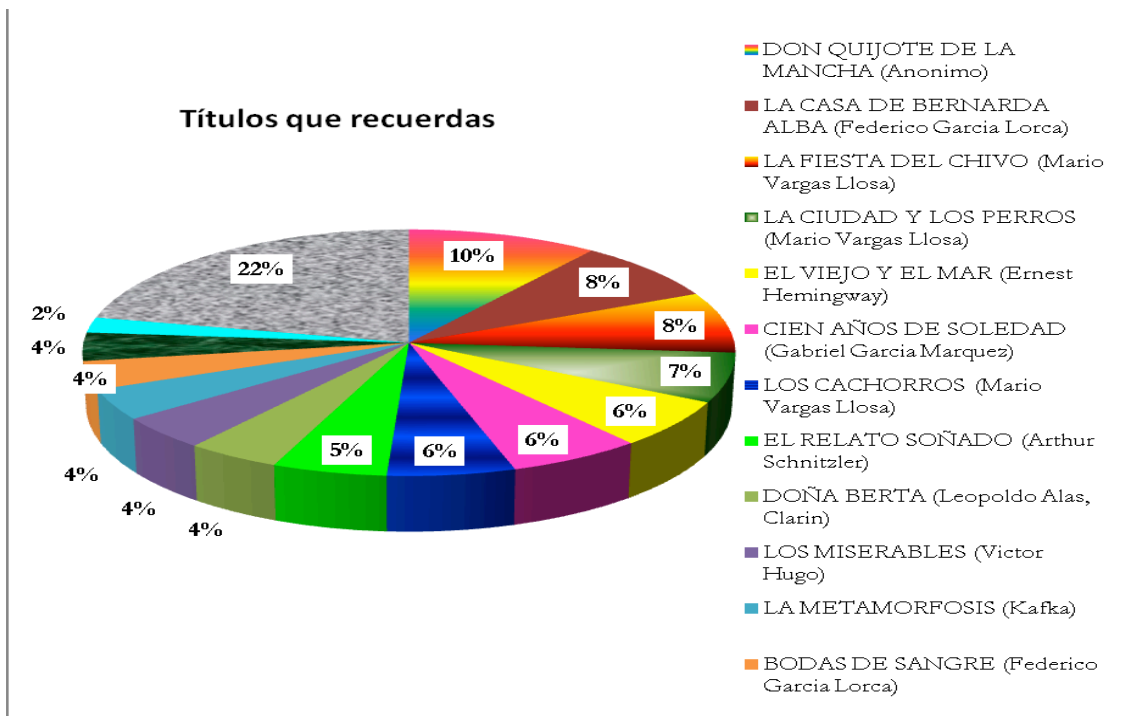


5.5. En la asignatura Lengua y Literatura, ¿has leído libros durante este semestre? *(En caso de responder No, pase a la pregunta 5.18)*



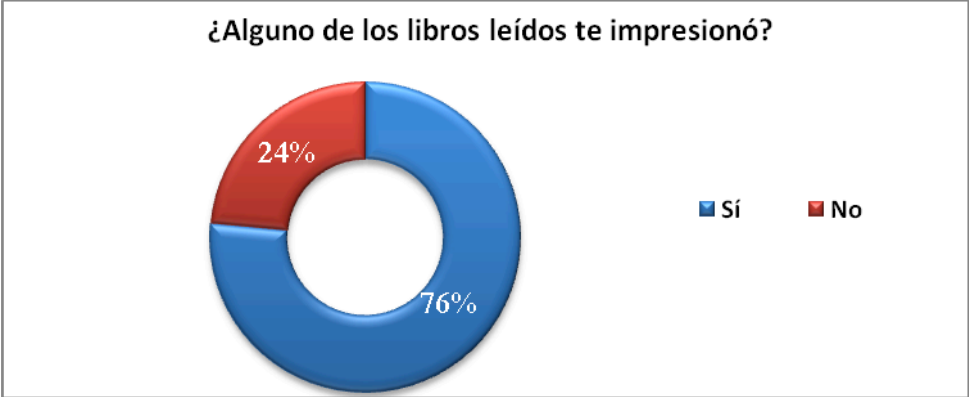
Número de casos=253

5.6. ¿Recuerdas el título de alguno de los libros que has leído como tarea de la asignatura? ¿Cuántos? ¿Cuáles?



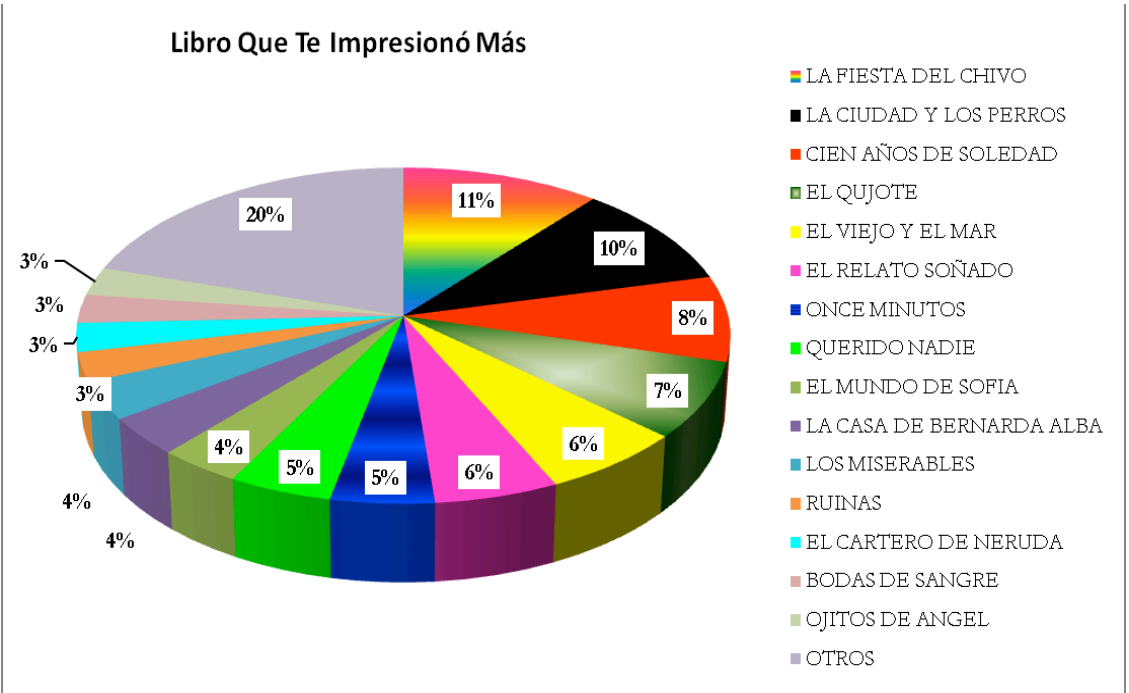
Número de casos=253

5.7. ¿Alguno de los libros leídos te ha impresionado? *Si responde No, pasa a la pregunta 5.10)*



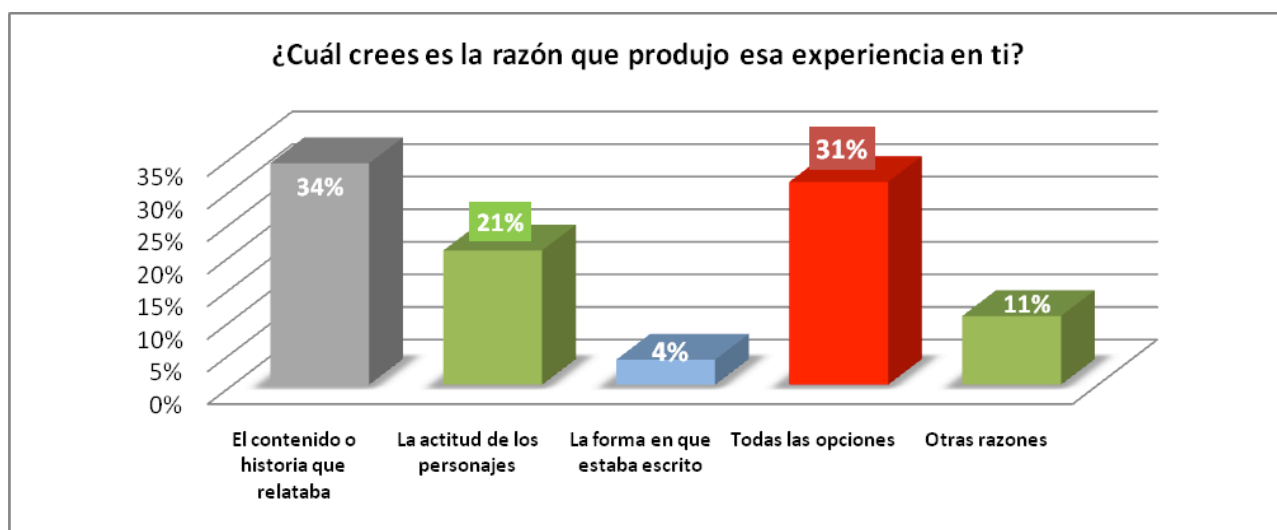
Número de casos=253

5.8. ¿Cuál de ellos te impresionó más?



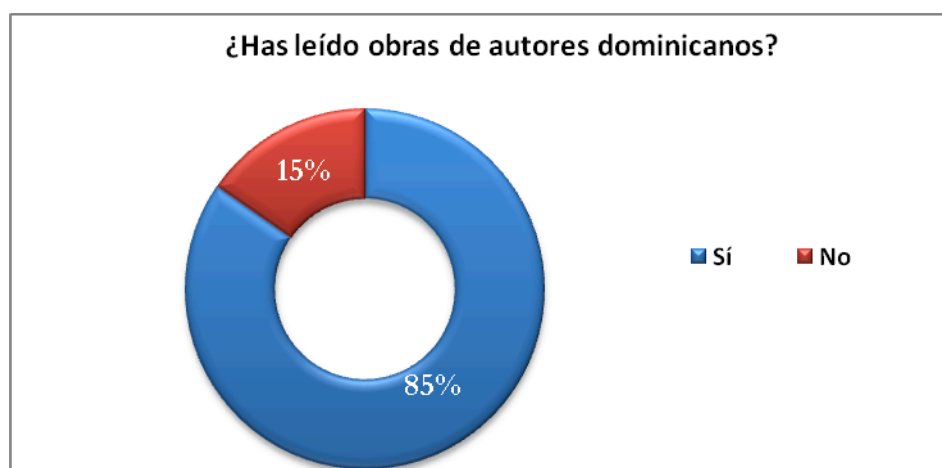
Número de casos=192

5.9. ¿Cuál crees que es la razón que produjo esa experiencia en ti?



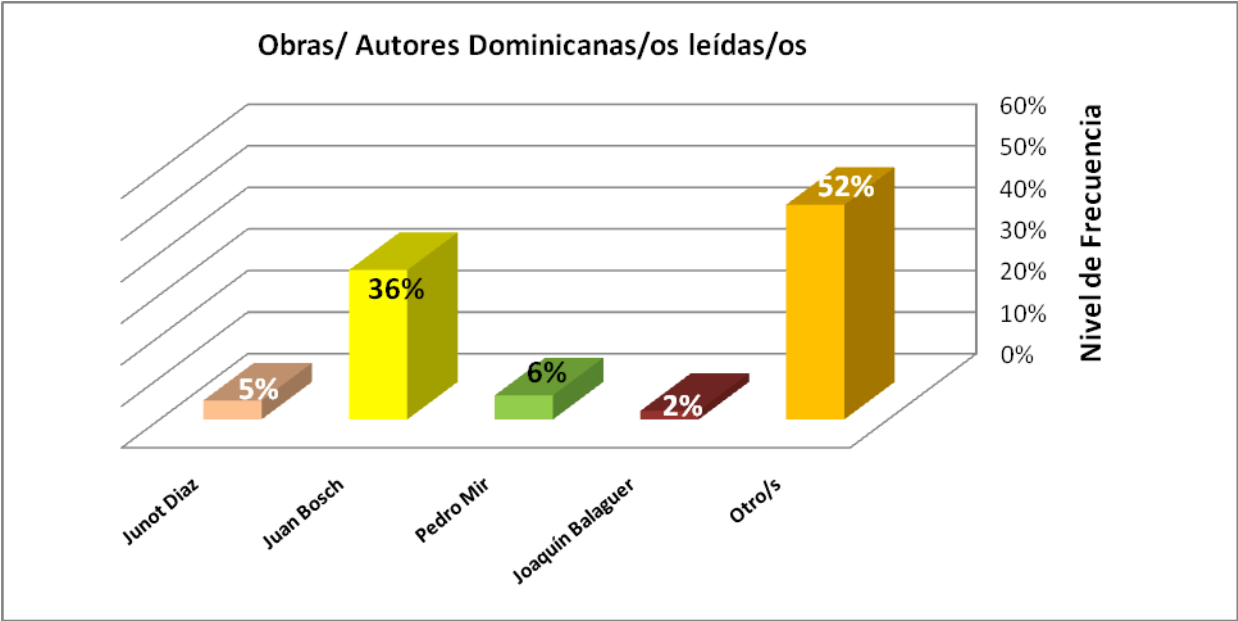
Número de casos=192

5.10. ¿Has leído obras de autores o autoras dominicanos/as? (Si responde No, pasa a la pregunta 5.18)



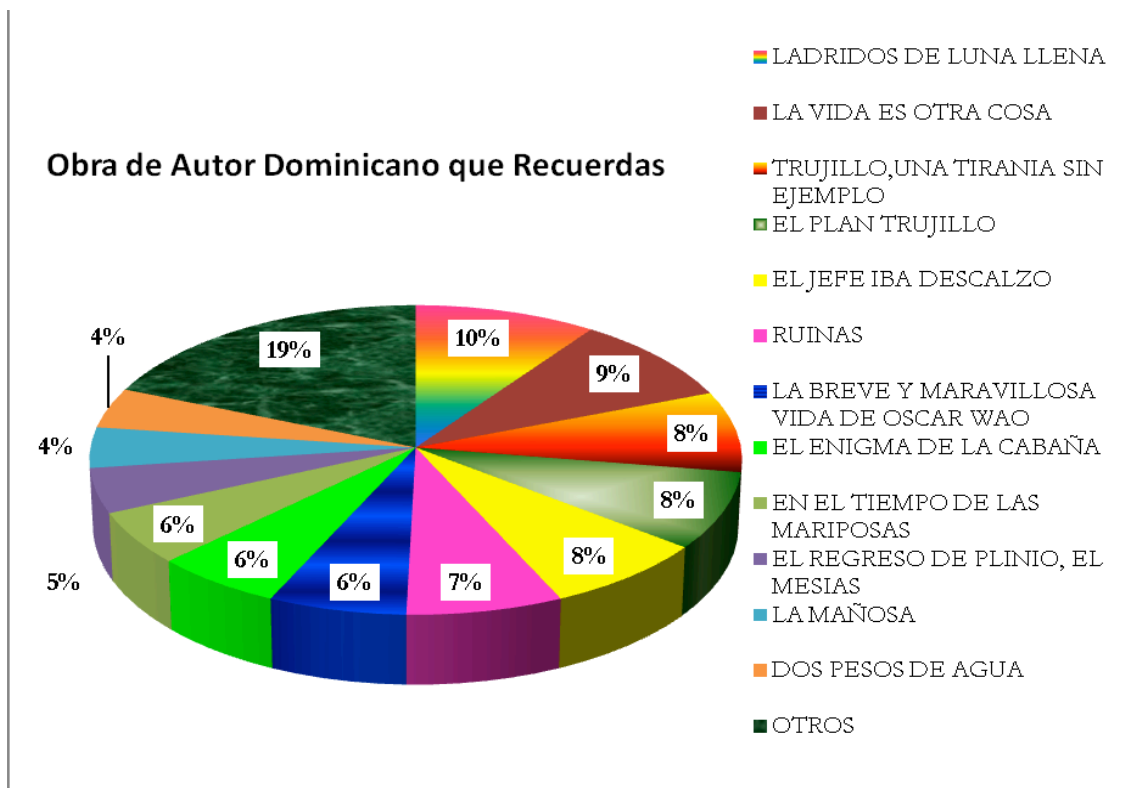
Número de casos=253

5.11. ¿Recuerdas alguna obra de alguno de ellos que hayas leído? ¿Cuál?  
(Poner el título)



Número de casos=215

Detalle de obras de autores dominicanos que recuerda haber leído:



Número de casos=215

5.12. ¿Los libros de autores dominicanos/as los has leído por imposición de la clase de Lengua y Literatura?



Número de casos=215

5.13. ¿Los hubieras leído sin esta imposición?



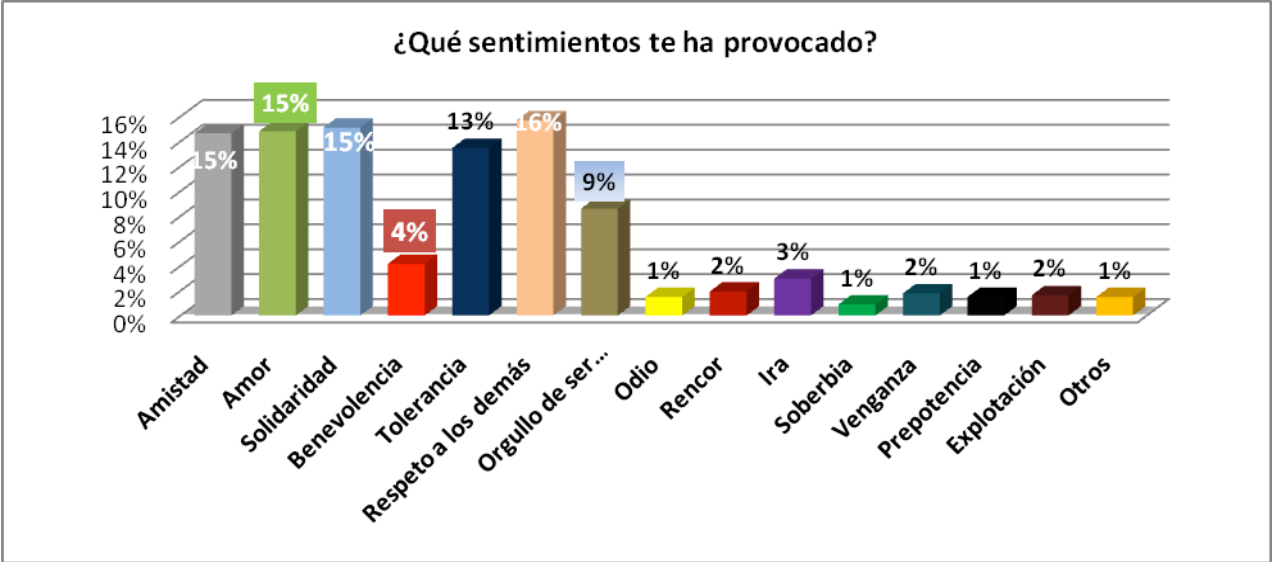
Número de casos=215

5.14. Alguno de los libros leídos por ti, ¿ha influido en tus sentimientos? (Si responde No, pase a la pregunta 5.18)



Número de casos=253

5.15. Si alguno de los libros leídos ha influido en tus sentimientos, ¿Cuáles te ha provocado? (Puede marcar más de una opción)



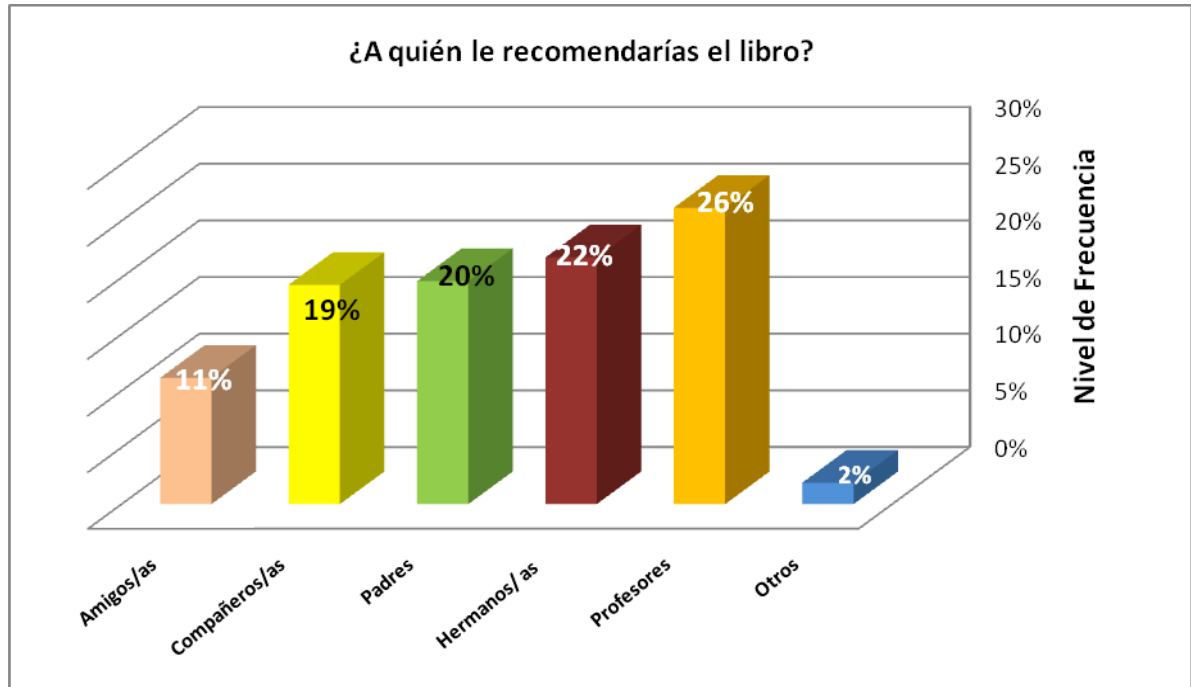
Número de casos=187

5.16. ¿Alguno de los libros que te ha gustado o impresionado, los recomendarías a otra persona? (Si responde No, pasa a pregunta 5.18)



Número de casos=187

5.17. Indica en orden de prioridad a quien recomendarías el libro, considerando el valor 1 como el principal y, el valor 5 como el de menor importancia.



Número de casos=187

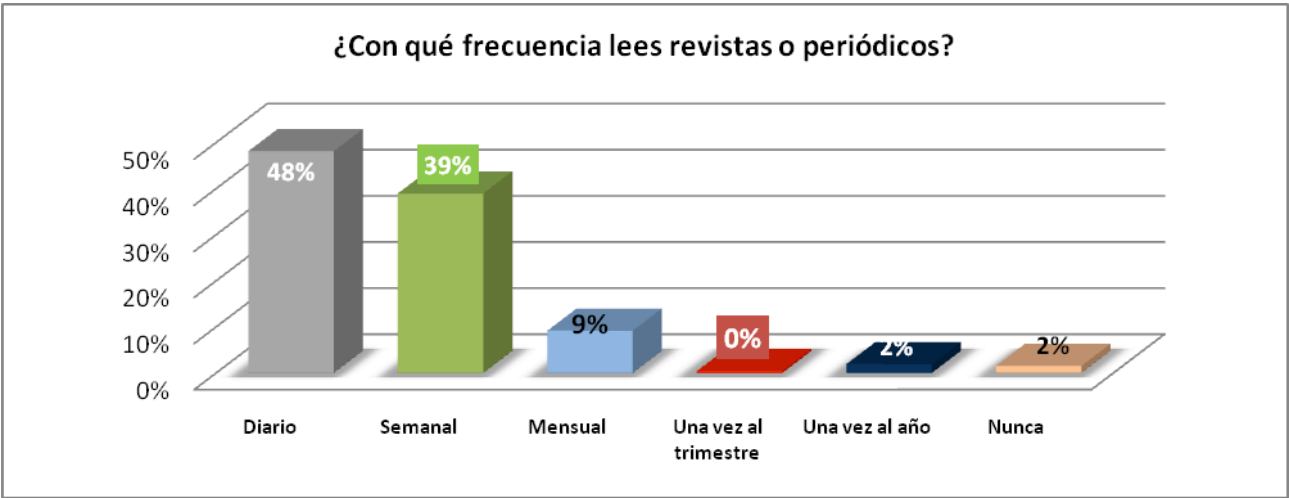
5.18. ¿Lees revistas o periódicos?



Número de casos=253



5.19. Si lees revistas o periódicos, ¿con qué frecuencia lo haces?



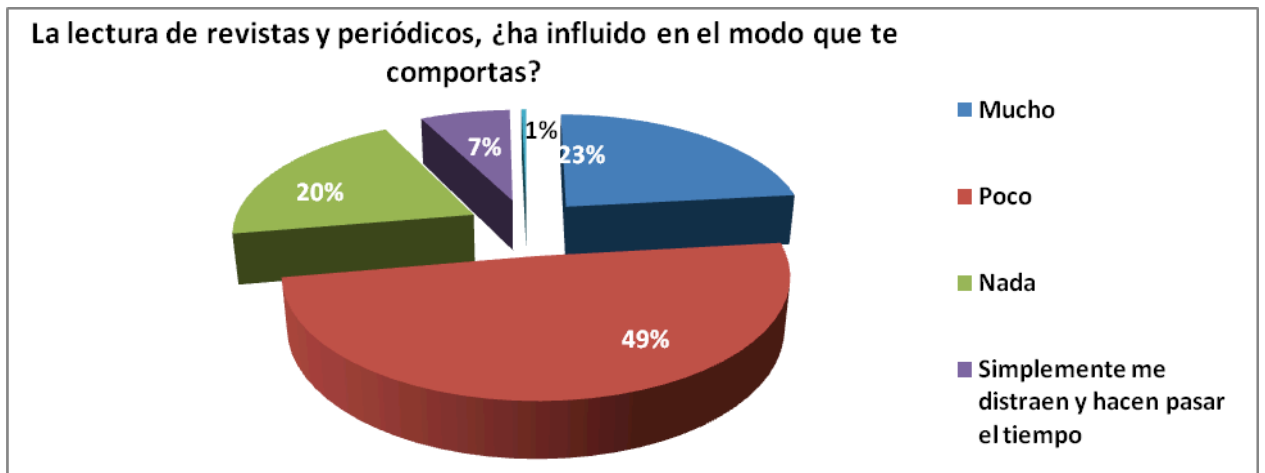
Número de casos=240

5.20. La lectura de libros, ¿ha influido o influye en el modo en que te comportas?



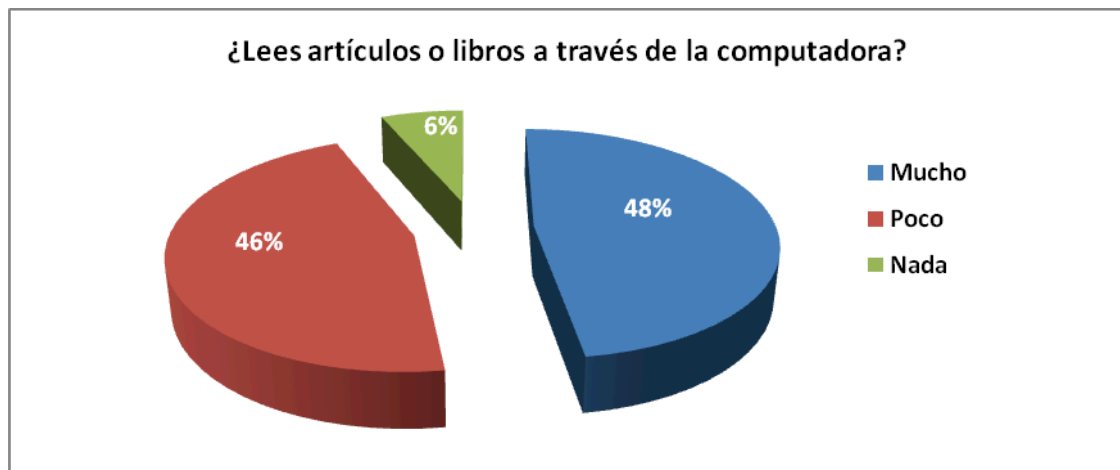
Número de casos=253

5.21. La lectura de revistas o periódicos, ¿ha influido o influye en el modo en que te comportas?



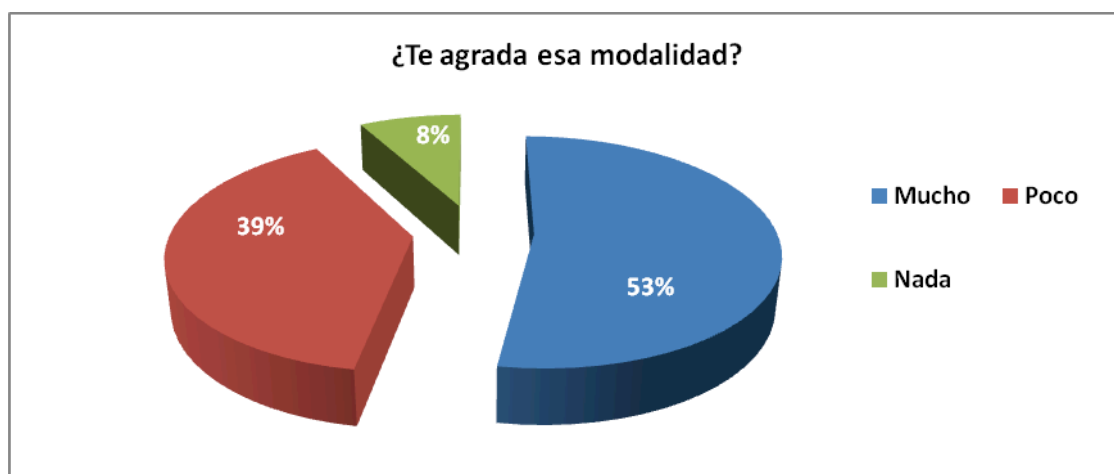
Número de casos=240

5.22. ¿Lees artículos o libros a través de la computadora?



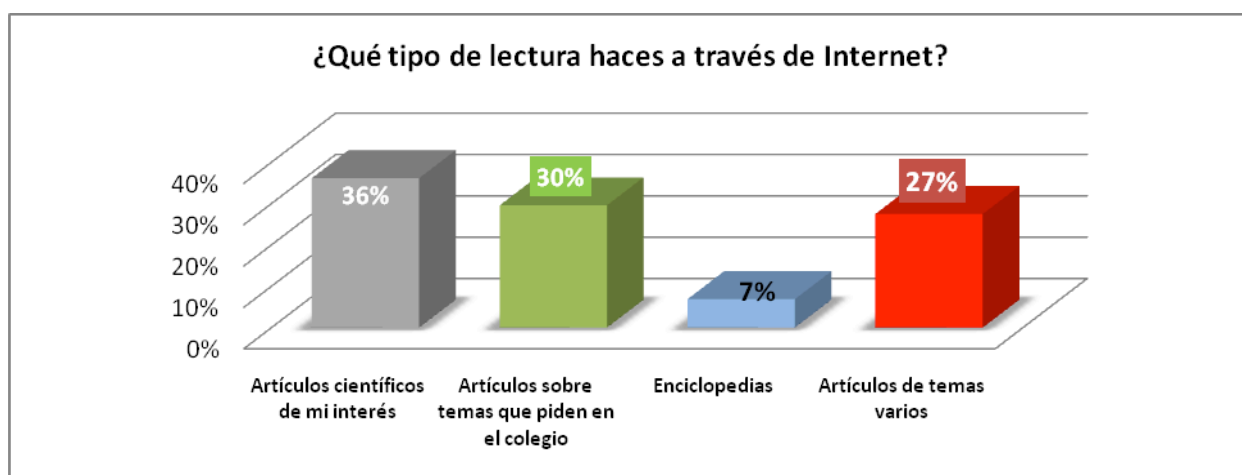
Número de casos=253

5.23. ¿Te agrada esa modalidad?



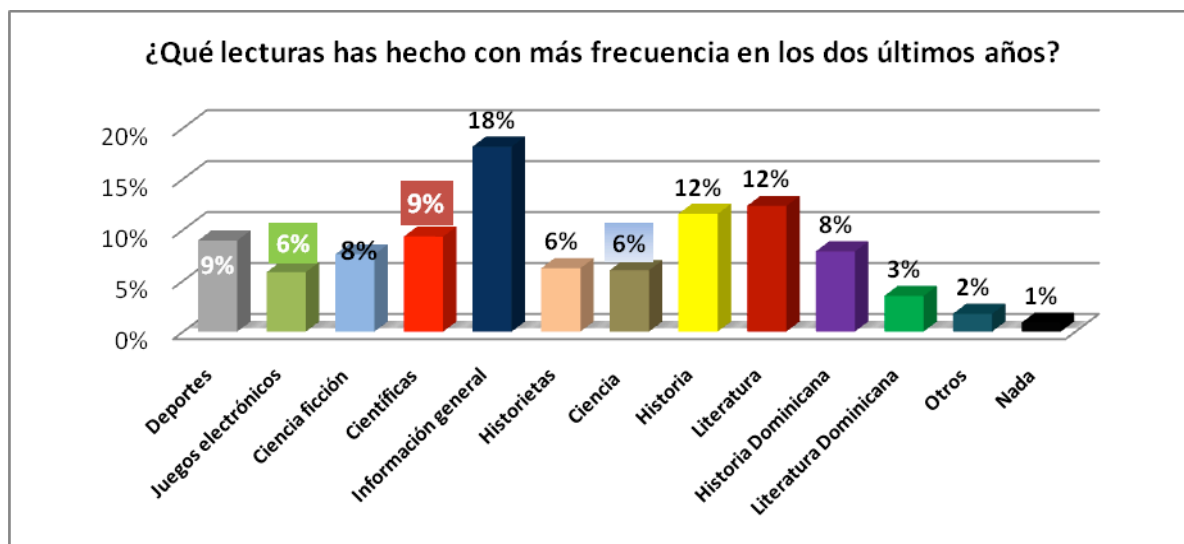
Número de casos=253

5.24. ¿Qué tipo de lectura haces a través de internet?



Número de casos=233

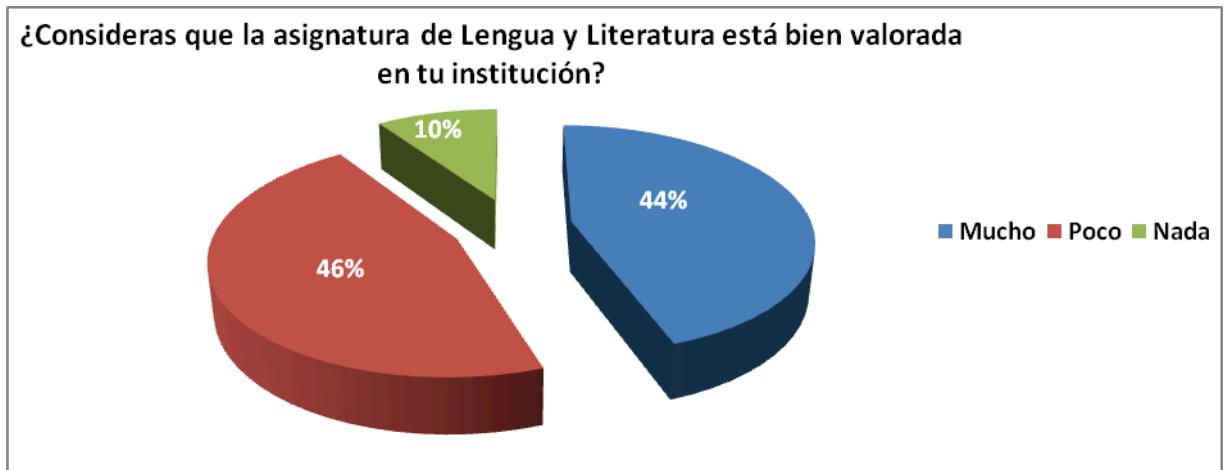
5.25. ¿Qué lecturas has hecho con más frecuencia en los dos últimos años?  
(Puede marcar más de una opción)



Número de casos=253

## 6. APRECIACIÓN RESPECTO A LA RELACIÓN DE LA ASIGNATURA Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

6.1. Consideras que la asignatura de Lengua y Literatura ¿está bien valorada en tu institución educativa por los estudiantes?



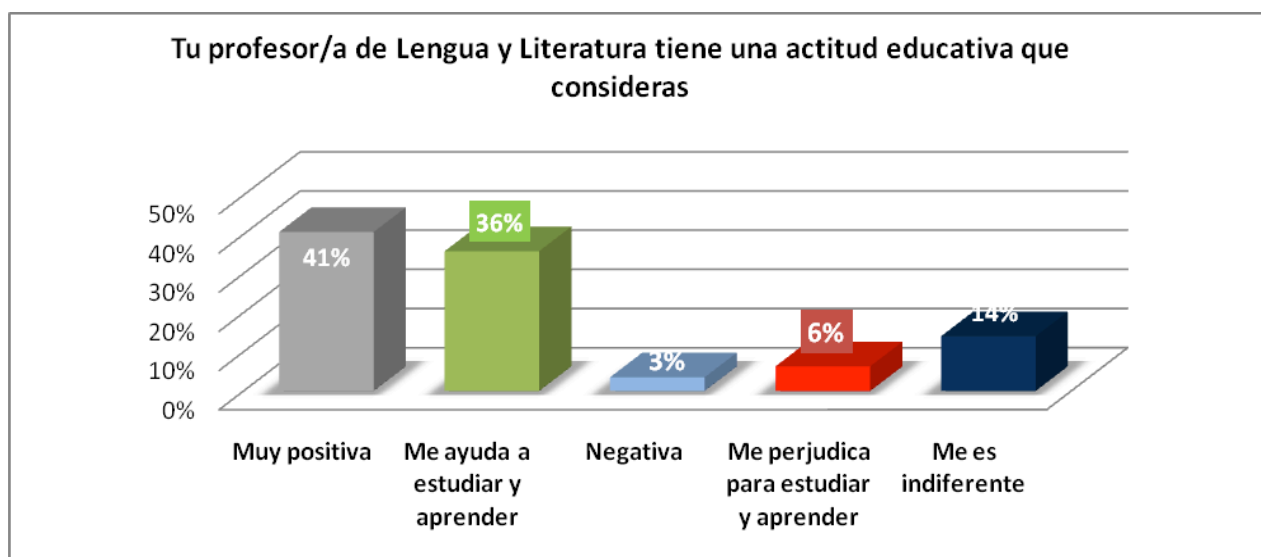
Número de casos=253

6.2. ¿Consideras que la asignatura de Lengua y Literatura está bien valorada por parte de la institución en la que estudias?



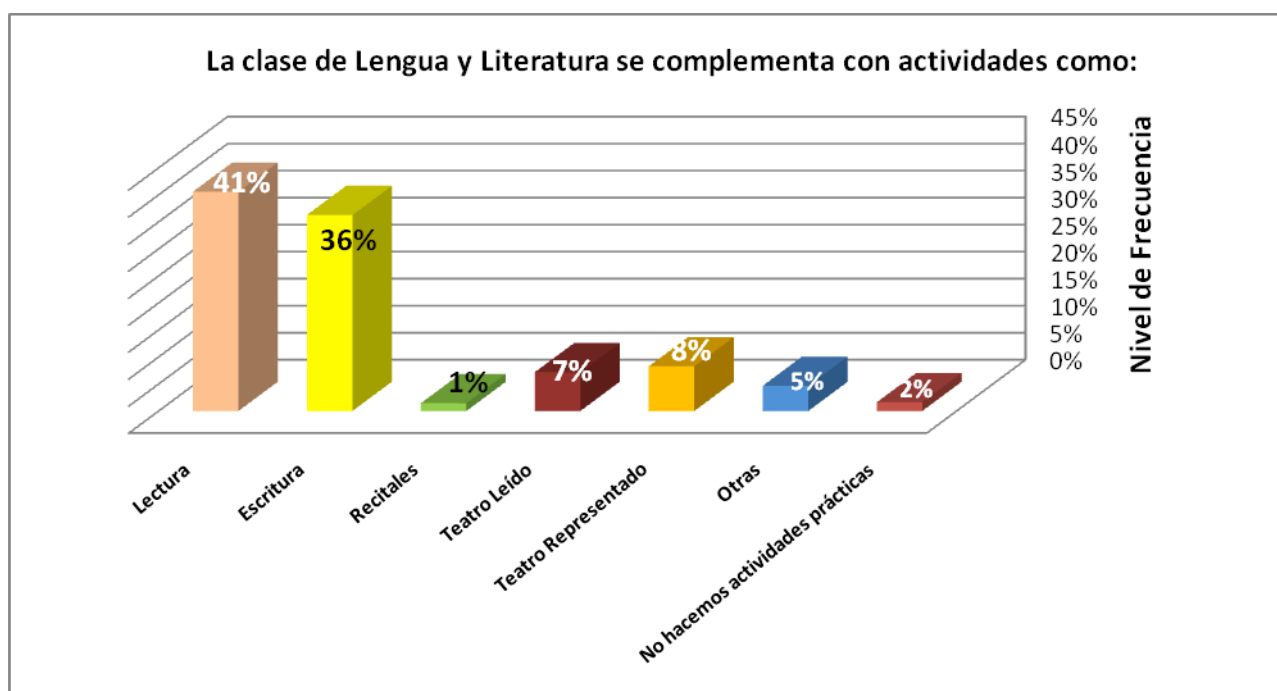
Número de casos=253

6.3. Tu profesor/a de Lengua y literatura, tiene una actitud educativa que consideras:



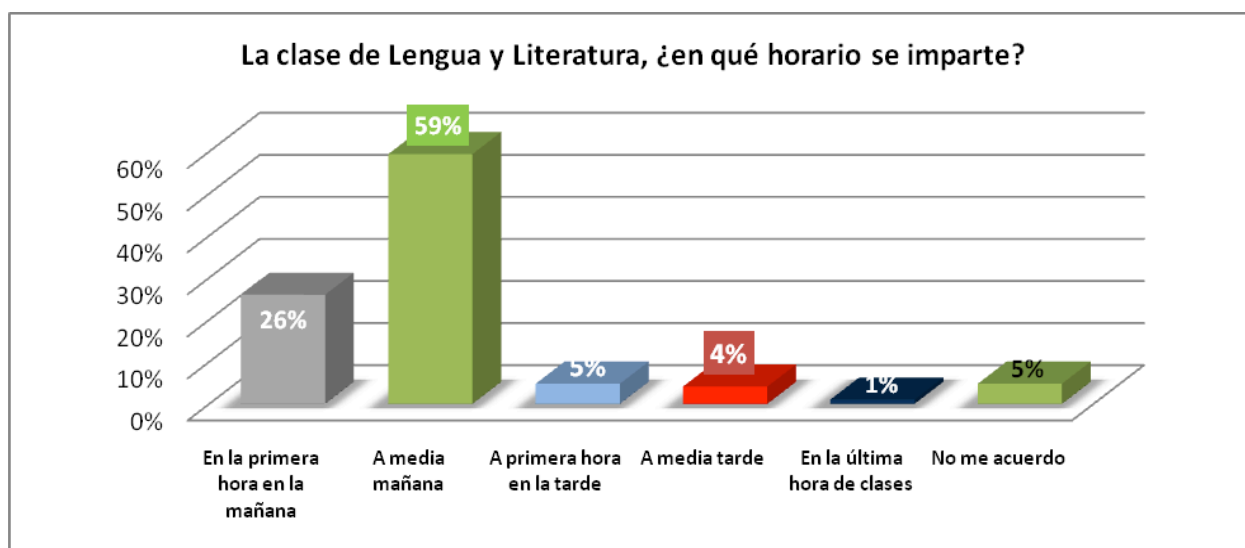
Número de casos=253

6.4. La clase de Lengua y Literatura en la institución en que estudias, se complementa con actividades prácticas tales como:



Número de casos=253

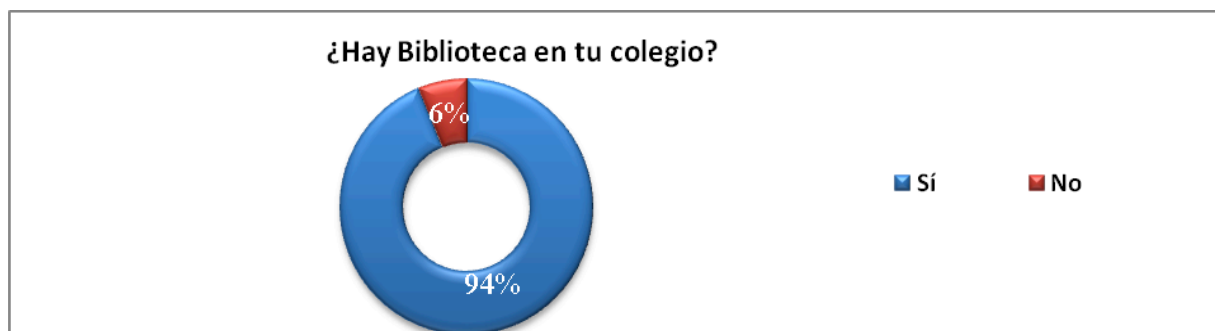
### 6.5. La clase de Lengua y Literatura, ¿en qué horario se imparte?



Número de casos=253

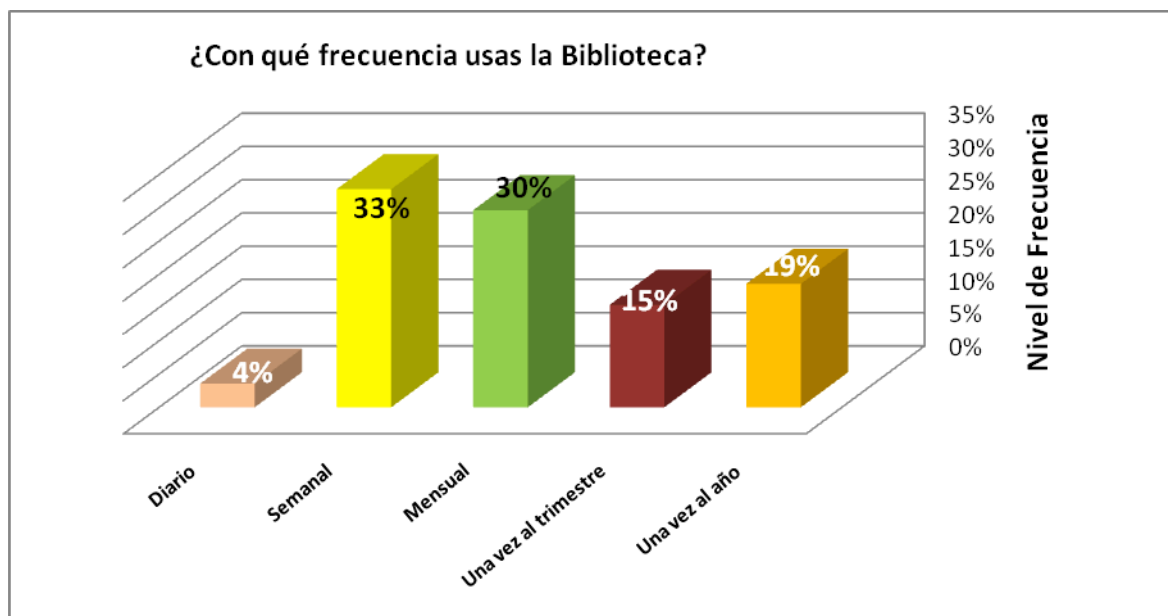
## 7. OFERTA INSTITUCIONAL DE MATERIALES DE LECTURA

7.1 ¿Hay biblioteca en tu colegio? (Si responde *NO*, se finaliza la encuesta).



Número de casos=253

7.2. ¿Con qué frecuencia usas la biblioteca?



Número de casos=238



## ANEXO 2

### FICHAS

#### FICHA 1

##### OBSERVADORES:

¡Buenos días!

Si lees este material, es porque has sido escogido como evaluador de un ejercicio que compañeros tuyos tendrán sobre las posibilidades artísticas que puede generar la literatura, cuando se sirve de otras artes para ensanchar la imaginación.

Solicitamos tu cooperación para realizar dos tipos diferentes de trabajo evaluador:

Recuérdate que, con relación al día anterior, este ejercicio no cuenta con el apoyo de las imágenes y la escucha de las piezas musicales de las cuales beneficiaron los integrantes del equipo A.

**1. La Observación del Trabajo en clase:** Observa con mucha atención a los estudiantes que formarán parte del ejercicio.

La dinámica de la clase (califica al lado de cada línea del 1 al 5 según tu apreciación, siendo el cinco el de mayor valoración positiva de la observación hecha y el uno el de menor).

- |   |       |
|---|-------|
| i. Nivel de atención de los estudiantes a la profesora        | _____ |
| ii. Nivel de concentración de los estudiantes en sus trabajos | _____ |
| iii. Nivel de entusiasmo de los estudiantes                   | _____ |
| iv. Nivel de colaboración de la clase                         | _____ |
| v. Nivel de aprendizaje                                       | _____ |
| vi. Nivel de vivencia transcendental                          | _____ |

**2. Entrevistas con los estudiantes.** Escoge a un estudiante participante en la experiencia e interrógalo sobre las siguientes pregunta relacionadas a cómo vive el estudiante su relación con la literatura:

Nombre de la persona entrevistada:

---

1. ¿En qué piensas cuando mencionan la idea de literatura?

---

---

---

2. ¿Qué es la literatura para ti en términos personales?

---

---

---

3. ¿Cómo has vivido la literatura? ¿Qué contactos has tenido con ella?

---

---

---

---

4. ¿Qué implica en tu vida la literatura?

---

---

---

---

5. ¿En qué piensas cuando piensas en literatura?

---

---

---

---

6. ¿Cómo piensas te puede ayudar la clase de literatura en tu vida?

---

---

---

---

## FICHA 2

### METODOLOGÍA INTEGRADA

¡Buenos días!

Este es un ejercicio lúdico (es decir es un juego). El objetivo es que te conviertas y nos convirtamos todos juntos en autores de nosotros mismos. Vamos a utilizar a la literatura de Juan Bosch (sus cuentos *Los Amos* y *La Mancha Indeleble*) como punto de inspiración. Para enriquecer nuestra propia imaginación, visualizaremos imágenes producidas por artistas (de la fotografía y de la pintura) y escucharemos breves piezas musicales para violín, violonchelo y piano denominadas *miniaturas*. El ejercicio terminará con la escritura de un tema de tu propia motivación.

A continuación las instrucciones en detalles que debes de seguir y respetar.

Es importante mantener en todo momento la atención y la concentración a las explicaciones que serán impartidas, al igual que contribuir con nuestro mejor esfuerzo a la realización del trabajo.

#### Primer ejercicio:

- a. Lectura pública de los cuentos *Los Amos* y *La Mancha Indeleble* del escritor dominicano Juan Bosch.
- b. Presentación categorías aristotélicas.
- c. Escogerás el cuento cuya historia y forma de escritura te haya gustado más y volverás a leerlo en silencio.
- d. En un párrafo, explica por qué razones escogiste el cuento seleccionado.

---

---

---

---

---

- e. Escribe 10 sustantivos o adjetivos que sientas que están envuelto en el cuento que escogiste. (Escríbelo desde el más importante, hasta el menos).

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10	

**Segundo ejercicio:**

a. Se te mostrarán unas imágenes:

Para quienes hayan escogido el cuento *Los Amos*, se presentará una pintura del artista dominicano José García Cordero titulada “Autorretrato con un neuro-perro”. Para aquellos que hayan optado por el cuento *La Mancha Indeleble*, utilizarán un autorretrato del artista fotógrafo Natalio Puras (APECO). Piensa en el cuento que escogiste (en su historia y en los sentimientos que te produjo), y observa detenidamente la imagen correspondiente al cuento.

b. Reflexiona lo que sientes y escribe brevemente lo siguiente:

Qué temas del cuento sientes que la imagen representa, tanto del punto de vista de la historia del cuento como de los sentimientos que este te produjo.

---

---

---

---

---

---

---

---

**Tercer ejercicio:**

Escucharás dos veces con atención una pieza musical compuesta para violín e inspirada en un extracto-idea de cada uno de los cuentos trabajados (una pieza titulada “Me parece que a cada esfuerzo para borrarla se destaca más” para el cuento *La Mancha Indeleble* y para *Los Amos* la pieza nombrada “mal agradecidos que son”).

¿Qué sensación te dio escuchar ésta música?

---

---

---

---

---

¿Cómo relacionas la música con la imagen presentada?

---

---

---

---

Al escucharla con cuidado, trata de vincular el cuento, la imagen y la pieza musical: como si de repente el cuento tuviera imagen y hubiese sido musicalizado. El resultado de tus pensamientos, escríbelo con tus propias palabras de la manera siguiente:

¿Cómo interpretas el contenido? (la lección del cuento)

---

---

---

---

---

¿Qué te parece lo más importante, que te conmovió más? (tus sentimientos)

---

---

---

---

---

¿En términos del estilo utilizado, que te gustó más de la escritura? (tu propia manera de ver y sentir las cosas)

---

---

---

---

---

**Cuarto ejercicio:**

Conviértete en un Juan Bosch, en autor(a) de una historia. Escribe un breve relato de ficción (no menos de una, no más de dos). Puede ser en forma de cuento, de reportaje, de carta. Escoge un tema de tu propia imaginación como si tu escribiera una variante del cuento de Bosch, es decir otra versión. Debes de iniciar poniéndole un título a tu composición literaria.

---

---

---



### FICHA 3

#### METODOLOGÍA TRADICIONAL

¡Muy buenos días!

Durante las próximas dos horas, vivirás una experiencia en la que harás diversos ejercicios de análisis de textos literario. El objetivo es que te conviertas y nos convirtamos todos en críticos lectores de obras literarias. Vamos a utilizar a la literatura de Juan Bosch (sus cuentos *Los Amos* y *La Mancha Indeleble*) como objetivo de trabajo.

1. Para el estudio de las obras, nos serviremos primero de la lectura pública de los dos cuentos.
2. Luego escogerás el cuento cuya historia y forma de escritura te haya gustado más y volverás a leerlo en silencio y de manera individual.
3. Posteriormente, la profesora hará uso de las “categorías aristotélicas” para explicar los detalles de la obra.
4. Como producto de tu lectura y de la explicación de la obra, debes de responder a una serie de preguntas relacionadas sobre el texto.
5. Este ejercicio concluirá con la composición personal de un texto literario de tu propia inspiración.

**A continuación las instrucciones en detalles que debes de seguir y respetar.**

Es importante mantener en todo momento la atención y la concentración a las explicaciones que serán impartidas, al igual que contribuir con nuestro mejor esfuerzo a la realización del trabajo.

**Por favor,**

1. Ubicar el texto. Caracterización global:

---

---

---

---

---

---

2. ¿A qué género pertenece?

---

---

3. ¿Cuál es la forma de expresión que predomina? Ejemplo ubicado. Ubicar siempre las tres formas de expresión, si existen.

---

---

---

---

---

---

4. ¿Cuál es la actitud del autor? Justifica tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

5. ¿Cuál es la postura? Justifica tu respuesta. Si encuentras más de una, ubícalas.

---

---

---

---

---

---

6. ¿Cuál es el punto de vista? Pon ejemplo ubicado.

---

---

---

---

---

---



7. Explica el argumento de la obra. Debes recoger en él todos los elementos importantes de la obra.

---

---

---

---

---

---

8. ¿Cuál es el tono? Justifica tu respuesta. Si encuentras más de uno, ubícalos.

---

---

---

---

---

---

9. ¿Cuál es el tema?

---

---

---

---

---

---

10. ¿Dónde encontrarías elementos de ironía y tragedia? (Ubicarlos)

---

---

---

---

---

---

11. ¿Cuáles son los personajes principales? Descríbelos brevemente, física y psicológicamente.

---

---

---

---

---

12. ¿Cómo es el lenguaje utilizado? Pon ejemplo ubicado.

---

---

---

---

---

13. Ubica el clímax del texto.

---

---

---

---

---

14. Anota todo el vocabulario nuevo. Defínelo y haz una oración de tu propia inspiración.

---

---

---

---

---

15. ¿Hay algunas peculiaridades ortográficas, fonéticas o gráficas? Exprésalas poniendo siempre página y párrafo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

16. Poner una imagen o Metáfora que exprese el tema del cuento que elegiste.

---

---

---

---

---

---

17. Expresa tu opinión sobre el texto y un juicio valorativo del mismo.

---

---

---

---

18. Conviértete en un Juan Bosch, en autor(a) de una historia.

Escribe un breve relato de ficción (no menos de una, no más de dos). Puede ser en forma de cuento, de reportaje, de carta. Escoge un tema de tu propia imaginación como si tu escribiera una variante del cuento de Bosch, es decir otra versión. Debes de iniciar poniéndole un título a tu composición literaria.

## FICHA 4

### ENTREVISTA A COMPAÑEROS

Entrevista semi-directiva y fenomenológica (cómo vive el estudiante su relación con la literatura en general y con la escritura en particular) a ser aplicada a los estudiantes de noveno grado por sus compañeros observadores sobre la experiencia literaria y/o la vivencia artística de escritura.

#### **El estudiante y la literatura: entrevista fenomenológica**

1. ¿Qué es la literatura?

---

---

---

---

---

---

2. ¿Qué es la literatura para ti?

---

---

---

---

---

---

3. ¿Cómo has vivido la literatura? ¿Qué contactos has tenido con ella?

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué implica en tu vida la literatura?

---

---

---

---

---

---

5. ¿En qué piensas cuando piensas en literatura?

---

---

---

---

---

---

6. ¿Cómo te ayudó la clase de literatura (integral o tradicional) en tu vida?

---

---

---

---

---

---

7. Portafolio

---

---

---

---

---

---

8. Si fueses un autor, que cuento te hubiese gustado escribir.

---

---

---

---

---

---

9. Escribe una variante.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Libro de tu propia autoría

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 3

### ENTREVISTAS

#### ENTREVISTA 1

**Entrevistador** ¿Cuál es tu nombre?

**Entrevistado** Ana Cristina Hernández

**Entrevistador** Si te fueran a preguntar en un examen, no tu opinión, sino ¿qué es la literatura? ¿cómo la definirías?

**Ana C. Hernández** Yo pienso que la literatura es un arte, o sea, yo pienso que la literatura es una manera escrita o dirigiéndose como a un género más como el lenguaje, no sería tanto como por visión porque las artes son visuales entonces yo pienso que la literatura es como una concretización del arte porque realmente es hecha de una expresión de algo, o sea ya sea un movimiento, una subjetividad o algo por el estilo. O sea yo pienso que la literatura es una manifestación de querer decir algo porque todo lo que o sea cada área de la literatura quiere decir algo ya sea un cuento una poesía. Dónde yo me quedé?...

**Entrevistador** O sea, por la parte de cómo es la literatura ...

**Ana C. Hernández** O sea, yo pienso que en cualquier área en que se pueda, en que se manifieste ya puede ser desde la oratoria que diríamos que sería algo como que uno lo ve tan forma, pero eso está dentro del libro de la literatura, hasta una poesía, un cuento, lo que sea. De ese tema yo pienso que todo tiene una intención, todo tiene un punto de vista, y todo tiene unos ojos, una postura con lo que uno quiere que el mundo lo vea, cuando uno está por ejemplo así fuera del arte, que uno ve la intención de un artista al pintar un cuadro tú ves que, o sea hay... no se cómo explicarlo hay una intención hay un punto de vista, o sea por más, por más, o sea, tú puedes poner dos cosas ahí y tú le ves la intención, o sea, yo pienso que por más objetivo que uno trate de ser en la literatura en las artes con todo lo que tenga que ver ese tema uno siempre lo... lo le pone algo tuyo, o sea, yo pienso por ejemplo en mi experiencia, que si tú haces algo, por ejemplo, te pueden poner a escribir de lo que sea: reciclar papel, y aunque tu tal vez tú no seas una persona de que te guste de ese tema tú le vas a poner un toque a ese tema de lo que tú eres. Yo pienso que eso es básicamente....

**Entrevistador** ¿Y para ti que ha significado la literatura?

**Ana C. Hernández** Bueno, yo creo que la literatura es un capítulo muy importante de mi vida, me ha ayudado a saber quien yo soy, recuperar mis sueños, mis ilusiones y yo pienso que ...

**Entrevistador** ¿Porque se habían perdido?

**Ana C. Hernández** Sí. Y yo pienso que esa clase fue una conexión con mi sensibilidad, con todo lo que yo quiero en mi vida, lo que yo quiero que el mundo vea de mí, con todo lo que yo quiero decir que tal vez no quisiera, y yo pienso que sin la literatura, yo no fuera quien yo soy, una gran parte de mí no fuera quien es si yo no hubiera escogido esa clase.

**Entrevistador** ¿Y cómo tú te encontraste con la literatura, previo a la clase? o sea, ¿tu familia lee?

**Ana C. Hernández** Bueno, a mí siempre me ha gustado leer, o sea, desde pequeña yo siempre leía como que fuera el colegio de todo, por ejemplo yo todos los años iba a la feria del libro con mi papá y me compró 10 y 15 libros.

**Entrevistador** ¿Qué hacen tus padres?

**Ana C. Hernández** Mi papá es comerciante y mi mamá odontóloga, pero mi mamá lee bastante, digamos que lee, pero siempre vamos a la feria del libro desde que yo estoy pequeña, y a mí me gusta muchísimo siempre porque a mi mamá le gusta comprar muchas cosas cuando yo voy a Casa Cuesta desde chiquita mi mamá iba por ejemplo y duraba horas ahí, y yo siempre me quedaba y todavía lo hago, le decía: está bien yo me quedo abajo y leo los libros, qué sé yo, o sea, que yo siempre... desde que entré al colegio yo veía la clase, esa clase es como un símbolo de este colegio, o sea, hasta las personas que tal vez no están aquí saben que la clase de literatura con la licenciada, que sé yo qué, entonces como que realmente desde que yo empecé el año yo dije que de verdad yo quería destacarme en esa clase, o sea, yo quería, o sea, yo siento que yo tuve mis altos y mis bajos pero cuando yo me decidí entregar a esa clase, yo me entregaba, o sea, a mí, a mí me hacen mucho... claro, todavía la dan pero no es igual, y por ejemplo yo al principio tú no lo ves tanto porque es como con los cuentos y ese tipo de cosas porque siempre se empieza primero por los cuentos. Entonces, pero después cuando yo llegué al segundo cuatrimestre que era analizando el género lírico, la poesía, ya ahí tú empiezas a ponerle algo más de tu punto de vista, entonces como que cada reflexión de cada... de toda la clase, de tú tocar una flor, tú lo puedas relacionar con tu vida a mí ese tipo de cosas me hacía reflexionar de una forma diferente. O sea, yo pienso que la clase, los dos años, fue una forma de tú conectarte con todo lo que está a tu alrededor, o sea, es algo de verdad, es como un ejercicio que a ti no se te quita, por ejemplo: nosotros, hasta el que tal vez no le puso tantas ganas a la clase, uno siempre se queda con ese análisis que va más allá. Realmente a mí me gusta mucho pensar, o sea yo, yo tal vez con los números no son mi fuerte ni nada de eso, a mí me gusta analizar profundamente las cosas y esa clase me hizo darme cuenta de todo lo que nosotros tenemos por ver, que de verdad no lo vemos, todas las preguntas que nosotros tenemos que cuestionar y de que siempre uno tiene que llegar al fondo de las cosas.

**Entrevistador** ¿Cómo... cómo tu piensas que? por ejemplo, vamos a suponer, o sea, ¿dónde radica la diferencia entre una clase tradicional y ese, este tipo de clase de literatura?

**Ana C. Hernández** Bueno, yo pienso que el ejercicio es con uno mismo, sea la conexión, porque uno en una clase normal uno analiza tal vez este papel que tú me pongas aquí, pero en esta clase te ponen a relacionar ese \* que está ahí con tu vida, contigo, con lo que está dentro de ti. A mí nunca se me va a olvidar el primer día que yo di la clase la licenciada dijo “esto es una travesía de dos años con uno mismo”, o sea es un viaje verdad, que tú, lo que menos tal vez tú pienses que puede tener una relación contigo, con tu alrededor con tu vida, con todo, en sí yo pienso que la clase, algo muy esencial es como la conexión del mundo conmigo, de yo conmigo misma con mi yo de adentro, entonces yo pienso que una clase normal tal vez uno elegiría un texto y tú analizarías el personaje y que sé yo qué, entonces yo pienso lo más, lo que hace tan especial esta clase es que uno va más allá porque en todas las clases, no sólo en la clase de literatura, de sociales, de lengua, de todo, de todo porque realmente nosotros estamos en este colegio para nosotros aprender, y para aprender tenemos que analizar lo que sea que nos pongan, ya sea un ejercicio de matemáticas lo que sea, pero entonces, este es un análisis distinto que se trata de tu conectarte con tu alrededor para tú llegar a ti, porque la sensibilidad para esta clase yo pienso que es lo más importante si tú no tienes un concepto, el cómo decirte la actividad, el ejercicio de tú poder apreciar las cosas que tú las ves como simples, pero es llegar más allá porque, por ejemplo, todo el mundo dice no que una flor, por ejemplo: la primera clase nosotros teníamos que tener una flor, nos daban una flor el primer día, nosotros teníamos que



hacer un diario, o sea, esa actividad la hacen todos los años, nosotros teníamos que hacer un diario de la flor, cómo está la flor hoy, qué tiene, o sea un diario, como que tú estuvieras describiendo a una persona con la flor, entonces tal vez la gente lo... entonces para muchas personas tal vez ver todos los días una flor tocarla, relacionarla con un hecho del pasado de tu vida, tal vez sea como, ¡cóntrale!, qué diantre me va a ayudar esto a mí a crecer como persona, a conocerme, a ser distinto, hasta que de verdad tú no te pones a pensar el hecho de tú tocar un lirio que tenga una textura rugosa, dura, que un día esté decaído, que tú no lo relaciones con un hecho del pasado de tu vida que te haya dolido, tal vez tú nunca hayas pensado que ese hecho del pasado de tu vida te haya dolido, yo pienso que esa clase te puede ayudar a ver tantas cosas de ti que tú no has hecho el ejercicio de mirar para adentro y decir quién yo soy, qué me identifica, qué yo hago en este mundo, qué yo quiero, qué yo no quiero, qué no me gusta, cuáles son mis defectos, cuáles son mis virtudes. Y eso no tiene que ver que si tú eres bueno para las letras, porque para muchas personas tal vez era difícil tener que sentar a escribirse un poema inspirado en que si yo qué. Pero de verdad yo pienso que cualquier persona que tenga la sensibilidad, o sea, todo el mundo tiene sensibilidad, sea poca o mucha. Cualquier persona que tenga la sensibilidad, o sea en él, si uno de verdad hace la clase como es, te llega de bien o de mal, de decir, pero te llega.

**Entrevistador** ¿Cómo tú viste que fue la situación con tus compañeros, o sea cómo... qué experiencia hubo?

**Ana C. Hernández** ...Bueno, realmente como en todos los cursos hay de todo, por ejemplo habían algunos que estaban hartos porque realmente uno tiene que sentarse a pensar, ese es un trabajo que uno tiene que venir de su casa hecho que no tú no puedes estar copiando aquí, que la mayoría de las veces las cosas tu no podías copiarlas porque te las tenías que inventar tú, pero realmente yo creo que en su mayoría todos le dieron un valor, un significado a la clase porque realmente la clase era muy especial y por ejemplo el último año que la licenciada no estuvo tan presente, pero que ella, éramos todos juntos la clase eran los tres cursos, siempre era tan, o sea, tu veías que todo el mundo estaba tan atento, que de verdad yo que la licenciada es un elemento para mí demasiado, demasiado esencial en la clase, sin ella para mí no fuera lo mismo porque es su clase. Entonces yo pienso que hubo muchos que tal vez tú le dices literatura “ay esos trabajos tan largos, esos portafolios, que si hace ese libro”, porque de verdad uno se tiene que esforzar, pero pienso que al final todo el mundo pudo sacarle algo fructífero a la clase ya fuera como implementaron su creatividad, desarrollar el pensamiento, un pensamiento más profundo de llegar más allá y todo eso...

**Entrevistador** Ehm, ¿tú hiciste un libro?

**Ana C. Hernández** Sip

**Entrevistador** ¿Cuál fue tu experiencia con ese libro?

**Ana C. Hernández** Bueno, el libro para mí fue una de las cosas más especiales que yo he hecho en toda mi vida, yo pienso que ese libro es como mi tesoro, hacer ese libro para mí fue el acto final y una etapa muy importante en mi vida, de verdad la clase de literatura para mí significó tal vez más que para una persona que haya significado que significó más. Porque la clase para mí fue tan, tan especial, fue tan... un encuentro conmigo, yo siento que yo estuve tan ausente, o sea, yo siempre he sabido quien yo soy pero esta clase me hizo sentir tan identificada, me hizo recuperar mis sueños más grandes, me hizo ver tantas cosas, porque....

**Entrevistador** ¿Cuál es ese sueño?

**Ana C. Hernández** Ser diseñadora de moda...

**Entrevistador** ¿Cómo tu lograste conectar eso con ....?

**Ana C. Hernández** Bueno yo, el libro, yo quería hacerlo de todo lo que yo había escrito... A mi me... yo siempre mi mamá desde que yo soy chiquita guarda todas las cosas que yo he hecho, por ejemplo: que si una carta, todo ese tipo de cosas, entonces todo eso está en una gaveta, cuando yo empecé a buscar, yo empecé a encontrar todos los dibujos, yo hacía cuadernos enteros así, cuadernos enteros. Entonces realmente desde que yo era chiquita, ése era mi sueño, ser diseñadora de moda, pero los papás, los tíos, los abuelos, los amigos, el novio ¡que no, que eso no deja dinero! Que eso no deja que sé yo cuánto, que eso no tiene futuro, que ese ambiente es muy sucio... Entonces uno por más persistente que tú quieras ser, tú como que lo vas dejando, entonces yo pienso que también la edad en la que uno está en la clase, en una edad como muy, como muy confusa, que pasan muchas cosas en la que tu todavía no estás totalmente identificado en quién tú eres, entonces yo pienso que la clase me hizo reafirmar como mi, mi.. mi valor, entonces para todos los integrantes de mi familia, por ejemplo mi mamá, cuando mi mamá empezó a leer todos mis escritos, como todas las cosas que yo escribía, por ejemplo no solamente de lo de.. lo de la clase, todas las cosas que habían sido hechas por mí, ella sentía que ella me había cortado las alas, y realmente hasta ese momento yo nunca vi que mi mamá había hecho, y todos los que me rodeaban habían tratado de cortarme la alas, o sea, por mi mamá, mi mamá estaba negada, entonces como que realmente, yo cuando yo vi todo eso, de verdad la semana del libro para mí fue una semana tan tensa porque yo estaba estresada, y entonces también como que la sensibilidad como que se explotó, como que yo empecé, yo me sentía una niña chiquita porque yo me estaba aferrando a cosas que eran de hace ocho años, entonces realmente el libro fue para mí, primero, ver mi crecimiento personal, o sea, ver cómo yo empecé y como terminé. El libro fue una conexión con mis padres, porque por ejemplo, mi papá como que no sabía que nada de lo que yo escribía ni esas cosas, entonces yo también el libro, yo pude como conectar todo lo que había sido hecho por mí porque yo dibujo, yo pinto y eso, entonces yo traté de que el libro, como pienso de que la literatura es un arte, yo traté de hacerlo sin que perdiera su esencia de un libro, fue un libro, yo le puse como mis obras...

**Entrevistador** Como si fuese un puente, tú...

**Ana C. Hernández** aja, yo traté de unir, mi libro está allí, o sea, como de un puente como da mi pintura de mis diseños de cuando yo era chiquita, después cuando yo me decidía yo hice un ensayo de cómo... yo hice un capítulo que fuera de mi diseño de moda, una colección que yo hice para una marca, eh, los diseñitos de cuando yo era chiquita, entonces para como integrarlo a la literatura yo escribí un ensayo que ahí fue que yo misma me di cuenta de que yo tenía mucho tiempo de que yo no le estaba dedicando espacio a mi sueño, o sea, yo de verdad, yo lo digo, o sea, yo soy una soñadora o sea, yo vivo a base de, yo no vivo a base de sueños pero los sueños son muy importantes para mí. Entonces yo pienso que como todo yo traté de conectarlo todo y realmente si yo no hubiera hecho eso, o sea, yo siento que ese libro me dio mucha identidad, porque cuando tu le entregas ese libro a alguien para que lo vea, mi libro yo traté de que todo el tiempo fuera yo, por eso yo le puse *El Espejo de mi Esencia*, o sea yo traté de que todo fuera muy simbólico a quien yo soy, de que todo lo que yo hiciera reflejara lo que yo había aprendido, lo que yo era y lo que yo quiero ser, lo que me identifica como yo, como Ana Cristina, entonces realmente yo le puse mucho, o sea, de verdad yo me entregué al libro, de verdad me entregué al libro, yo duré una semana sin dormir, o sea como buscándole su estructura porque de verdad eso era, eso fue, es para mí una de las cosas como persona que yo me siento muy realizada de haberla hecho.

**Entrevistador** ¿Qué tú piensas en el futuro hacer con la literatura?

**Ana C. Hernández** Bueno yo quiero escribir un libro.

**Entrevistador** ¿De qué?

**Ana C. Hernández** ¿De qué yo quiero escribir un libro?

Bueno es que mira, yo hablándote un poco de mí, yo he sido una persona que yo he tenido mucha experiencia de todo, o sea, yo tengo muchas cosas que contar, o sea, yo tengo de todo, o sea, yo he tenido como mucha experiencia, o sea, que son tan!!!! No parecen de verdad, entonces, yo necesito dejar todo eso escrito, o sea, yo escribo por ejemplo yo tengo un diario, o sea, desde toda mi vida yo tengo un diario, no disque un diario de dadada, un diario de todo lo que yo he hecho, y yo, o sea, yo quiero escribir un libro, primero quiero hacerle la segunda parte al Espejo de mi Esencia, de que vamos a decir yo quisiera cerrar, por ejemplo cuando yo empecé hacer el Espejo de mi Esencia fue que yo me empecé a dedicar full a lo que es diseño de moda, o sea, yo he cogido curso y cosa así pero ahora y estoy en mucho curso, mucho curso entonces ahora han pasado más cosas por ejemplo con mi mamá, con mi vida, o sea, el problema fue que yo me entregué como ahora mismo yo estoy en esa fase tanto a ese sueño que yo no lo había rescatado, que yo me olvidé del colegio y ahora estoy tratando de balancearlo los dos porque desde ese momento, o sea, yo me entregué full, que llegó un momento en que mi mamá me dijo “no espérate, esto viene y yo se que esto es lo que tú quieres pero tenemos que buscar un balance” y yo estaba en un instituto que yo estudiaba los sábados de 6 a 8, de 8 a 6 de la tarde y mi mamá me dijo como que “no espérate tu prioridad ahora tiene que ser el colegio”, entonces en todo este tiempo yo he tenido como una pequeña fase de rebeldía al colegio, a mis padres, porque en un principio aunque ellos aceptaron que yo estudiara, ellos aceptaron que yo quería estudiar diseño de moda verdad, pero ellos decían que yo tenía que hacer una carrera primero, yo dije que no, o sea, y de verdad luchar para yo encontrar eso que yo, que por favor, que sé yo cuánto, que ellos no, que yo me fuera, que yo me fuera para Chavón, y hasta, yo hice, yo moví el cielo y la tierra, busqué a todo el mundo que le explicara a mi mamá lo que era eso, y yo lo conseguí y yo pienso que si ese impulso desde el mes de mayo del año pasado que fue haciendo el libro yo no hubiera llegada hasta donde yo estoy hoy.

**Entrevistador** Y cuando tú dices que lo conseguiste fue que la convenciste de que tú....

**Ana C. Hernández** Si ya convencí, ya, o sea...

**Entrevistador** De que te dejará ir a Chavón

**Ana C. Hernández** aja, ya yo voy a ir a Chavón, entonces mi mamá ya yo ...

**Entrevistador** ¿Tú estás en 10mo?

**Ana C. Hernández** No, en 11

**Entrevistador** En 11.

**Ana C. Hernández** Bueno, por ejemplo, ya yo fui...

**Entrevistador** La idea,

**Ana C. Hernández** Fue en este verano, voy a ir en este verano, voy a quedarme allá y coger unos cursos y cosas, o sea, ya mis padres aceptaron el hecho de que yo me voy a ir, ellos están abiertos a esas cosas y de verdad me, me tomó mucho conseguirlo.

**Entrevistador** jejejejeje, bueno pues, yo creo que eso es....gracias.

*Fin de la entrevista*

## ENTREVISTA 2

**Entrevistador** ¿Cuál es tu nombre?

**Entrevistado 1** Nicole Rosario

**Entrevistado 2** Graciela Beato

**Entrevistador** Bueno, la idea es hacer lo que se denomina una entrevista fenomenológica, es decir, que las personas puedan decir tal cual lo que sienten, hay diferentes niveles de profundidad de articulación que se puede hacer, pero la idea, es decir, tal cual cómo ustedes percibieron y vivieron la experiencia literaria. Una preguntita, ustedes, ¿en qué tiempo tuvieron esa experiencia? ¿Hace cuánto?

**Nicole Rosario** Eso fue en el 2000 – 2001 ó 1999 - 2000

**Graciela Beato** Y yo en el 2001 - 2002

**Entrevistador** Yo hasta ahora he entrevistado a Sebastián y Ana Cristina

**Entrevistador** ¿Ustedes son de la misma promoción?

**Nicole Rosario** No, yo soy promoción 2002 y ella 2003.

**Entrevistador** Las preguntas se pueden contestar en el orden que ustedes quieran.

**Nicole Rosario** ¿Nos podemos interrumpir?

**Entrevistador** Claro, no, sí. Lo ideal es que no, se puede a sabiendas que la persona a la cual tú vas a interrumpir terminó un razonamiento.

**Nicole Rosario** ¡Claro!

**Entrevistador** Si ustedes fueran a tomar un examen en el que pareciera la palabra qué es literatura, es decir, no es qué es literatura para ustedes. ¿Qué es literatura? ¿Cómo ustedes responderían? O sea, las primeras imágenes que eso, o sea, podemos luego trabajar la parte más conceptual, las primeras imágenes que la palabra literatura les convoca a ustedes, ¿qué es?

**Nicole Rosario** A mí expresión, totalmente expresión, totalmente vida, para mí la experiencia de la literatura fue como vida de expresión entonces, no me voy al lado conceptual, literalmente no puedo ehh!!!

**Entrevistador** ¿Vida?

**Nicole Rosario** Lo viví como forma de expresión total.

**Entrevistador** Acuérdate lo que te dije,

**Nicole Rosario** Ah ¿Conceptual?

**Entrevistador** Si no, qué es lo primero que te viene, no a ti, no te estoy preguntando qué es la literatura para ti, o qué te parece a ti, sino, cuando tú piensas en literatura general por ejemplo literatura en China en Singapur, ¿qué es lo primero que te viene a la mente? Ya después la definiríamos más intelectualmente, pero así de manera intuitiva, instintiva.

**Nicole Rosario** Yo volvería con la expresión

**Entrevistador** Vida

**Nicole Rosario** Expresión en todos sus sentidos

**Graciela Beato** Para mí, historias.

**Entrevistador** Sabe lo que pasa, es que estoy pensando que ya yo creo adivinar el timbre de voz, o sea, qué puedo poner...

**Nicole Rosario** ¿Quiénes fueron que lo dijeron?

**Entrevistador** Exactamente, ¿tu nombre?

**Graciela Beato** Graciela

**Entrevistador** Entonces, historias....

**Graciela Beato** historias, cuentos, un mundo como paralelo.

**Entrevistador** Ok, eh, y conceptualmente cómo tú definirías, o sea literatura, vamos a decir que tú tengas que preguntar lo más acabadamente posible en un pregunta, en un examen universitario. ¿Cómo tú lo trabajarías?

**Nicole Rosario** Yo creo que me lo ha puesto bastante difícil

**Entrevistador** ¡Aja! ¿Y por qué?

**Nicole Rosario** Conceptualmente como en un examen de universidad, no sé realmente, pero ehm, al oír la palabra historia, cuentos, me voy más por ahí, me voy como un conjunto de textos, ya pueden ser un poco más complejos, como más simples, desde qué se yo, una frase se puede constituir toda una literatura, hasta ya un libro más cavado, toda una compilación de experiencias de un cuento, de una historia de una novela, o sea, lo puedo conceptualizar desde esa manera, creo que se me están acabando, se me fueron muchísimos elementos de literatura, tiene que ver, yo siento que tiene que ver con todo eso.

**Graciela Beato** También yo lo encuentro difícil, como el concepto así literal, sería como una manera de expresión, como una forma de plasmar ideas, de plasmar conceptos de manera diferente en poesía, cuentos, historia, no sé, me sentí también como en examen, pero si yo, afectivamente, yo la veo más como una manera de escape, una manera de soñar, de vivir.

**Entrevistador** ¿Cómo ustedes tuvieron el acercamiento a la literatura? es decir, dentro de, previo, durante, después, cómo, qué contacto tuvieron ustedes con, la idea, la gran idea de literatura, los textos, los llamados grandes textos, de obras, de grandes obras, ni siquiera estoy hablando todavía de escritura sino de literatura, ehm, ¿cómo ustedes trabajaron eso en sus respectivos espacios domésticos, con su familia, cómo fue el encuentro con la literatura?

**Nicole Rosario** Yo siento que literatura en sí, o sea, decirlo llamarlo literatura, yo vine a llamarla aquí en una clase de literatura que yo cogía con la Licda. María Amalia, sin embargo,

anterior a eso, lo que ya yo entendí como literatura, ya yo había tenido un mayor acercamiento con la literatura anteriormente, desde que me compraron el libro para yo leerlo, siempre me acuerdo anécdotas de cuando yo era pequeña que mi mamá siempre me decía: tú siempre me dijiste que ibas a ser maestra, o sea, que yo me ponía con los mismos libros a leérselos a los supuestos alumnos que yo tenía, o sea, me acuerdo mucho que en mi casa quien lee mucho es mi abuelo, me acuerdo mi abuelo regalándome libros, contándome historias.

**Entrevistador** Una pregunta, tu familia, ¿a qué se dedica?

**Nicole Rosario** Mi familia, bueno, mi familia en sí son todos empresarios, tienen una compañía, era muy familiar la compañía, mi abuelo como cabeza, mi papá como administrador, mi mamá también dando apoyo, o sea, ellos tenían una...

**Entrevistador** O sea, que no tenían mucha relación.

**Nicole Rosario** Para nada, sin embargo mi abuelo le gusta mucho leer, sobre todo historia, le gusta inventar historias, o sea, que la literatura primera que yo conocí no era la leída, sino, escuchar historias de mi abuelo, mi papá a veces hacía historias, pero historias en sí, eran de mi abuelo.

**Graciela Beato** Bueno, en mi casa a mí me leían muchos cuentos, mi mamá, mi papá cuando yo era chiquita, eh, cuando yo era....

**Entrevistador** Tu papá, ¿a qué se dedica?

**Graciela Beato** Mi papá es médico y mi mamá es odontóloga, pero también ha sido profesora dentro de su área. Pero la literatura así, yo la veo más con mi abuela que me contaba poesías, ella se aprendía poesías y me las contaba y era divertido porque ella lo hacía con toda la expresión, es decir, desde chiquita nos contaba muchas historias pero que eran poesías contadas, y hacía que nos las aprendiéramos, y por ahí, leíamos cuentos a veces juntas, leíamos libros ya cuando yo era más joven los dos al mismo tiempo, y lo compartíamos, mas o menos eso. Jajaja.

**Entrevistador** Ahora, como, como fue dándose ese encuentro con ehm, ya con una literatura desde el punto de vista personal, vamos a llamarle, si alguna función tenía la literatura, ¿cuál era para ustedes? O sea, en su, en su aspecto personal, ¿qué ustedes hicieron con la literatura o qué la literatura hizo con ustedes cuando ustedes comenzaron a entenderla de otra manera? Si la entendieron de otra manera...

**Nicole Rosario** Bueno de manera afectiva, pero también es como dice Graciela de una manera de escape de un mundo paralelo, de manera de entretenimiento dependiendo de la literatura que se estuviera leyendo, o sea, no sé cómo.... En un momento, un espacio personal, muy personal, o sea, un cuento una literatura, un cuento, un libro, novelas, otros, otra historia, otro mundo imaginar historias, imaginar esos personajes, en ese sentido era como más un escape

**Entrevistador** Y eso, ¿cómo te impactaba como ser humano?

**Nicole Rosario** Bueno, dependiendo, por ejemplo aquí, por ejemplo compañeros míos tenían diferentes gustos y me traían un libro, puede gustarte, puede ayudarte para tal cosa, entonces yo me puedo leer mucha novela, me puedo leer, eh, aquí ponían muchos libros de superación, algunos, ehm, esos pasaportes que nosotros teníamos que hacer en navidad o en Semana Santa que teníamos que entregar un reporte, muchos de ellos no era por tener que entregar un reporte, sino, que muchos de ellos también sirvieron en el proceso de reflexión posterior a eso, incluso en el mismo proceso, también con los mismos compañeros fue un proceso, o sea, toda una ganancia.

**Entrevistador** ¿Ganancia en qué...?

**Nicole Rosario** Ganancia tanto a nivel personal de mi vida, como a nivel de compañeros, o sea, de compartir experiencia, de compartir interpretaciones de un mismo texto.

**Entrevistador** Excúsame que sea un poquito mas incisivo, cuando tú hablas de ganancia, dime un indicador, dime un ejemplo de algo que tú ganaste con respecto a algo que tú no tenías.

**Nicole Rosario** Un ejemplo, vamos a suponer un Juan Salvador Gaviota, yo creo que lo leímos como tres veces en todo el colegio, y las tres veces diferentes que lo leímos, lo leímos para una ocasión, luego nos lo pusieron en una clase, y luego se hizo una obra, cada uno de esos momentos me dio a entender tres momentos de mi vida diferentes, yo te estoy hablando de que quizás fueron dos veces o tres veces, o sea, el nivel de comprensión y el nivel de la etapa que yo estaba viviendo en mi vida, me dio una ganancia de ver cómo yo lo había interpretado antes y cómo lo había interpretado ahora, y si lo leo ahora seguro que le doy una interpretación diferente, también compartirlo con los compañeros, cómo lo veían ellos también, el mismo libro, el mismo cuento, la misma historia.

**Entrevistador** Ahora lo que yo te quiero preguntar, o sea,

**Nicole Rosario** ¿De ganancia en qué sentido?

**Entrevistador** ¿Cómo tu traduces eso en tu vida? ¿qué impactó? o sea, si tú estás hablando de ganancia es un antes y un después, o sea, como se tradujo en términos de tu vida real esas ganancias, ¿qué significaron? ¿Qué fueron finalmente? ¿Ganancias de qué?

**Nicole Rosario** A nivel de satisfacción también personal, yo diría que más satisfacción de, y también de reflexión, mucha reflexión.

**Entrevistador** O sea, a ver si me, trato de interpretar, eh tú, comprendías mejor el mundo que te rodeaba...

**Nicole Rosario** Claro, era otro mundo,

**Entrevistador** Esa es la ganancia, una mayor comprensión de tu vida.

**Nicole Rosario** Claro, te abre unas puertas, yo siento que te abre totalmente unas puertas, te abre un mundo diferente.

**Graciela Beato** ¿Cuál de todas las preguntas?

**Entrevistador** Esa misma, ¿qué tu hiciste con la literatura, o qué la literatura hizo contigo?

**Graciela Beato** Bueno, yo sinceramente jovencita yo no leía mucho, yo empecé a leer a partir de literatura, de la clase de literatura, los cuentos completos, porque yo leía a veces parte, tal vez lo dejaba tirado, no me, no me gustaba, pero varios libros que sí me llamaron la atención que me dieron también la historia de sitios diferentes de mundos diferentes, de, a mí me gusta mucho la fantasía, y empecé a leer mucho por mí, ya porque me gustaba como aprender palabras nuevas, aprender vocabulario, aprender sobre la historia de otro pueblo, de otra sociedad, eh, y ahí fui enamorándome de la lectura. Pero no te puedo decir que de chiquita a mí me encantaba leer, gusta leer cuando me leían mis padres, pero después en bachillerato ya, como en 11 por esa edad sí me gustaba.

¿Qué ganancia tuve de la lectura?, bueno, tanto en español como en inglés, me dio más vocabulario, me transportaba, me servía de escape, de manera de comunicación con mis familiares, porque a veces leíamos historias en común, ehh, no sé qué más.

**Entrevistador** Una pregunta colectiva a las dos: tú, Graciela, hablaste de palabras, léxico, ehm, tú piensas que..., y tu Monick hablaste de la comprensión del mundo que te rodeaba, de dos mundos que se abrían, eso es término, vamos a llamarlo así de valores, una palabra muy comúnmente usada hoy, ¿cómo es eso... cómo encuentra la literatura los valores de ustedes? Y ¿qué hace con ellos? Y si ustedes pueden dar un ejemplo, vamos a suponer, qué sé yo, hablar de puntualidad, ante el cual ustedes leían un texto, en el cual ustedes una persona bastante irresponsable, y eso, como eso, lo desesperaba al leer ya uno asume una posición diferente, porque te están hablando de una historia en la que tú te ves reflejada, cómo.. cómo.., eso es un ejemplo por supuesto, qué hizo la literatura con los valores que ustedes eran, no vamos a decir los valores, vamos a decir lo que ustedes eran, lo que creían que eran o no conocían que eran, eran o querían ser otra gente, o querían ser eso mismo, o simplemente les dio a conocer simplemente lo que eran.

**Graciela Beato** Bueno, yo encuentro que con la lectura quizá los valores, te reafirmaba algunos valores y te hacía entender algunos, algunas personas y la postura que hacía y te servía para tú ser en cierta forma flexible en algunas cosas como ver puntos de vistas diferentes y entender más al otro, que a veces a uno le cuesta mucho entender, por qué lo hace y cómo lo hace también y no sé, pero mis valores... bueno, como explicártelo, es extraño, mis valores yo siempre lo he sentido como muy claro, y de acuerdo a la lectura, lo reafirmaba o decía “puedo entenderlo un chin más, aunque sea mi postura ésta”, pero más en ese sentido, como que yo siento que mis valores venían muy firmes de mi casa y del colegio, que tiene que ver mucho.

**Nicole Rosario** Igual yo siento lo mismo, como... yo no siento que una literatura me hizo trabajar un valor o no, pero sí, en el sentido de Graciela, también lo reafirmaba, ehm, a veces cuesta mirarse uno mismo, lo ve más fácil con un personaje o con una literatura, o en una historia a parte de la tuya, un mundo paralelo, entonces al verlo en ese personaje, quizá si ya yo me ponía en esa postura y si reafirmaba unos ciertos valores, ciertas posturas o actitudes que yo pudiera tener o decía “pero ven acá, yo estoy haciendo esto o aquello”, compararlo y reflexionarlo a partir de una historia, pero igualmente el trabajo de los valores en sí...

**Entrevistador** Ahm, con respecto a lo que se conoce normalmente, vamos a decir así la enseñanza tradicional de la literatura, que es más un análisis de texto, un poco las categorías, lo géneros, el estilo, qué piensan ustedes que fue el clic ehm, diferente ¿no?.. que tuvo las clases que ustedes, en las clases que ustedes tuvieron con Doña María.

**Nicole Rosario** Totalmente diferente, porque un momento, yo si tuve experiencia eh, veníamos de Montessori, si tuvimos experiencia de un poquito más allá de cuentos

**Entrevistador** ¿Del Instituto Montessori?

**Nicole Rosario** De primaria Montessori, y yo recuerdo que nos hacía cuentos, y veía como no era, comparándolo con lo que conceptualmente sé ahora de educación, no lo veía como un mero “compresión lectora” como me hicieron un cuento, ahora me está haciendo preguntas, sino que también como ir a un poco más participativa, al hacerlo más formal la literatura en sí, fue diferente en cuanto a los trabajos que hacía la Lic. María Amalia, por ejemplo ehm, al principio no voy a negar que eran un poco tedioso porque eran muchas preguntas, iban a la parte conceptual, pero también uno tenía la oportunidad de participarlo a nivel grupal también, o sea, llevarlo a nivel grupal, ehm no era, si era un análisis, si se daba el concepto, si se daba la literatura como tal pero la parte participativa que tú has mencionado varias veces, era como yo llamaría la ganancia, y lo diferente de esa clase, y diferentes dinámicas que se hacían, me



acuerdo que una vez nos pusieron a cuidar una flor y a describir todo lo de la flor, o sea, era un modo de ver la literatura un poco diferente, más en un mero análisis de ....

**Entrevistador** ¿Y qué se hacía con la flor?

**Nicole Rosario** Ehm, eso fue una dinámica, no sé si a ti te la pusieron también. No me acuerdo si fue una flor, o si estoy confundiéndome con mi hermano que estaban aquí también, pero me acuerdo ya que era parte de una literatura diferente por eso menciono mucho expresión, hablo mucho de eso, de vivirla de una manera diferente la literatura, no solamente dejarlo, porque no es que no se hacía, dejarlo solamente en la parte conceptual, en el análisis muy textual de un escrito.

**Graciela Beato** Lo que hacía diferente la clase de María Amalia era el hecho de cómo ella la vive la literatura, para mí, porque era como... como esa emoción ese amor hacia la literatura, pero también la forma en que ella nos abordada era diferente, no era “Ahí traje un texto para que lo lean”, traje mentas saboréenla, vívanla ehm, y díganme qué piensan, qué sienten, era más vivencial, era como “¿Con qué nos va a salir ahora la Directora?” , era como es expectativa, y como no solamente usar los textos, también las canciones, el poesía, el teatro, la hora de... de, aquí se hacen muchas cosas artísticas, se hacen muchos eventos, una historia puede ser una obra de teatro que se haga al final que incluya baile y todo eso, es como verla de otro enfoque, no qué tipo de texto es, que personajes son, sino como te impactó, eso a ti a tu persona, como llevarlo más a lo personal.

**Nicole Rosario** Eso mismo, ahora que lo habla Graciela, yo siento que eso mismo también ehm, se vivió en nosotros, en el grupo e nosotros, en el sentido de vivirla sí, pero era como ver más allá el verdadero análisis de hacer en literatura, la aprendimos más en esos cursos con la Licda. María Amalia, buscándole el verdadero fin del autor, no quedándonos en la mera lectura, sino, como el fin, leer entre líneas, leer entre lo que pasaba, ver el contexto, ver el autor, es más allá, ver más allá del concepto literario, vivir.

**Entrevistador** Ahora, una pregunta, bueno esa es la literatura ya que pasamos de una lectura pasiva a una lectura participativa, pero ¿y la escritura?, es decir, cómo.. cómo ustedes, ehm, ¿qué ustedes hicieron de la escritura? ¿Llegaron a escribir?

**Entrevistadas** Risas al unísono!!!! Bastante jajajajajaja!!!!

**Graciela Beato** Bastante, todas las semanas teníamos que escribir.

**Entrevistador** No estoy diciendo únicamente de escribir para leer.

**Nicole Rosario** Si, no, hacer creaciones propias.

**Entrevistador** Exacto, y explíquenme esa experiencia.

**Graciela Beato** Nosotros teníamos que escribir bastante, o sea, si estábamos analizando un poema, eh... teníamos que salir con un poema, eh... teníamos que crear un poema, eso nos abrió otra puertas, habían muchas personas que, también con la retroalimentación que se le hacía no sabían que ellos eran poetas, unos poetas pasivos que todavía no habían sacado, y que sacaban mucha expresión.

**Entrevistador** Durmiendo

**Graciela Beato** Incluso, yo me acuerdo de muchos poemas, muchos poema de amor se sacaron en esa clase de literatura, o sea, expresiones de amor hacia una persona y otra, compañeros y

compañeras, metáforas que teníamos que hacer competencias de metáforas, tuvimos que escribir bastante, crear bastante toda la semana.

**Entrevistador** ¿Y eso qué, qué trajo?

**Nicole Rosario** Bueno a mi me gusta escribir, después de esa clase yo hacía poemas así como... por escribir, por simple desahogo, forma de botar a veces cosas que quizá no comunico igual hablando eh, lo mismo, no sé, como que nos dio una manera diferente de hacer, de expresar lo que uno siente, a veces es difícil comunicar, por lo menos a mi que a veces me cuesta, si redactamos mucho, si escribimos mucho, poesía, cuento, de todo, ahora uno lo lee, y dice “¿y yo escribí esto?” pero no sé, ¿qué más?

**Graciela Beato** Incluso volverlo a leer, yo ahora que volvía a recolectar el portafolio, el famoso portafolio de la Licda., eh, yo me visualizo en más que un diario, ese momento, en esa etapa que yo estaba viviendo, se nota ahí, eso fue, puede ser también una ganancia, se nota ahí que proceso, que pensamiento estaban pasando por esta cabeza en esa etapa.

**Nicole Rosario** Uhu, se nota totalmente.

**Graciela Beato** Se nota totalmente lo que uno estaba viviendo, aunque uno crea que no se estaba notando, cuando uno escribía, uno vuelve a leer atrás y uno dice “diantre yo estaba enamorada de este tipo y mira cómo yo contestaba ahí” eh, o mira cómo yo estaba con mi familia, es como una manera de, ahora uno como maestro dice ¡wau!, yo estoy viendo todo lo que le pasa a mi estudiante ahí, en una simple redacción de un poema, de una metáfora, o un cuento que uno cuando lo escribe uno no cree que está expresando tantas cosas pero ahora uno como maestro, uno dice, oye, cuantas cosas yo expresaba sin darme cuenta, que es una herramienta para uno como educadora.

**Nicole Rosario** ¿Y se llegaron a conocer a muchas personas a través de la escritura?

**Entrevistador** ¿Cómo así?

**Nicole Rosario** Como dije anteriormente, me acuerdo bien, porque no solamente lo escribíamos lo leíamos al conglomerado, a los compañeros del curso.

**Entrevistador** Algo tan íntimo como la escritura.

**Graciela Beato** A veces.

**Nicole Rosario** Sí, a veces, no era obligatorio, pero si a veces uno sí lo leíamos, cuentos poemas si podíamos leerlo, o con un tipo de guía.

**Graciela Beato** O un tipo de narración.

**Nicole Rosario** Si, o un tipo de narración, exacto.

**Graciela Beato** o una figura literaria específica, que ella nos mandaba hacer símil, o nos mandaba hacer metáfora, y decía “ok, léanme una de las que ustedes hicieron”.

**Entrevistador** O sea, que era, era un espacio social lo suficientemente seguro como para poder íntimamente trabajar.

**Nicole Rosario** Claro, era que también eran tus compañeros de clases, tu veías tus compañeros de clase más que a mi familia, exacto, o sea, llegaba a tener una cierta intimidad que uno no... incluso, por eso digo incluso, llegando uno tener esa intimidad, no esa intimidad, teniendo ese

contacto de tantas horas en la mañana, había veces que tú no conocías a una persona y lo llegabas a conocer con un escrito.

**Entrevistador** Ya, ya, ya, bueno fundamentalmente era eso, yo no sé si ustedes querían agregar algo más.

**Graciela Beato** No, ¿qué más...?

**Nicole Rosario** Nos quemamos con el concepto de literatura.

**Entrevistador** No, pero eso... yo no se los voy a decir ya,

**Nicole Rosario** Ya nos graduamos

**Entrevistador** No pero, esta bien porque, un poco lo que es la...

*Final de la entrevista*

### ENTREVISTA 3

**Entrevistador** Eliana Pérez. Bueno Eliana, si a ti te fueran a hacer una pregunta, no sobre lo que tú consideras, no lo que ha sido para ti, sino, lo que es la literatura en un examen, ¿cómo tú responderías? ¿Qué es la literatura en un examen?, que te estén pidiendo una pregunta académica, escolar. ¿Cómo tú responderías?

**Eliana Pérez** Es el arte de expresión mediante las letras.

**Entrevistador** Ok, Y para ti, ¿qué ha...?, ¿qué significa la literatura?

**Eliana Pérez** Personalmente, en mi opinión, la literatura, es más que arte, es expresarse uno mismo con lo poco que uno sabe realmente, porque el ser humano desconoce tanto, y al mismo cree que piensa que sabe mucho, es difícil de explicar, personalmente yo soy muy artística, yo no me se expresar muy bien con palabras, pero mediante la música y la pintura yo me expreso muy fácilmente, entonces para mí la literatura no se me hace tan fácil, pero al mismo tiempo es inspiradora, es mi medio de expresarme con el mundo, cuando no tengo cómo decirle al mundo que yo pienso y también es mi forma de ilusionarme con el mundo.

**Entrevistador** Y como tú has vivido, o sea, ¿en qué te ha servido eh, la literatura, qué la literatura ha hecho contigo? ¿Que tú has hecho con la literatura?

**Eliana Pérez** Bueno, conmigo la literatura, en particular a mí, me mueve mucho, cada autor tiene una forma específica de mostrar quién es, a través de sus, de sus obras, entonces de una manera muy particular, cada autor llega a mí, o sea, mediante su tristeza, su pena o su felicidad, hay aquellos que aman mucho lo que tienen, están aquellos que desprecian lo que no, lo que les hace falta. Eh y ¿qué yo he hecho con la literatura?

**Entrevistador** Y qué la literatura ha hecho contigo, o sea, qué ha sido, entonces o sea, cómo... qué hace la literatura, qué ha hecho contigo? Cómo tu sientes que tú la has vivido y ella te ha impactado?

**Eliana Pérez** Primero que anda, para mí para vivir algo o que te impacte algo, de alguna manera debe tener una conexión contigo, muchas veces uno se siente de alguna manera relacionado a la historia, eh, o, o al sentimiento que el autor desea expresar, de esa forma impacta mediante emociones. Pero para vivir la literatura ya es un grado más alto de lo que uno...

**Entrevistador** O sea, mira la literatura te puede impactar de una manera, y tú también la puedes utilizar de una manera, sea, por ejemplo a mí me puede impactar por que yo conocí lo que eran los campos de concentración, tú ves, vamos a suponer, eso me impactó. Ahora qué yo hago de la literatura, es qué yo selecciono de la literatura para apropiármelo, ¿qué yo puedo hacer con ella?, es decir, en otras palabras, ¿qué tú...? por ejemplo, la escritura, ¿qué significa para ti?

**Eliana Pérez** Ah, yayaya. Bueno, yo en ese campo varío un poco, si estamos hablando de literatura yo me apropio más de la psicología del personaje o de la psicología del carácter de dicho personaje, yo me apropio de eso, lo hago parte de mi día a día, es como volver a ese personaje un ser humano, no como simplemente dejarlo partir como otro carácter dentro de una historia, entonces al volverlo un ser humano uno lo asemeja verdad, busca semejanza entre ese personaje y personas que uno conoce, yo mas bien no me apropio de la literatura en letras, sino, de la literatura psicológica.

**Entrevistador** Ok, eh, ¿y la escritura?

**Eliana Pérez** Bueno, en la escritura me apropio de las técnicas, utilizo ejemplos, o sea, ¿cómo lo explico? Practico la forma de escritura de algún autor, entonces mediante esa escritura intento expresarme yo, porque yo no puedo ser esa persona, sino, que yo lo único que puedo ser es yo.

**Entrevistador** Correcto, eh, durante tu clase con Doña María Amalia, como, como tú pudiste percibir, ¿qué pasó en esa clase que te hizo diferente en términos de tu contacto con la literatura?

**Eliana Pérez** Su pasión, la Prof... la Licda. María Amalia tiene tanto amor por la literatura que ese amor emana de ella y se expresa, y se... ¿cómo lo puedo decir? Oh Dios, no encuentro las palabras ahora. Se muestra ante los ojos de las demás personas con una pasión, incandescente, ¿no?

**Entrevistador** ¿Vibrante?

**Eliana Pérez** Si vibrante, por lo que... por eso es lectura, eso fue lo que más me impactó, o sea, ver cómo una persona es tan movida mediante letras, y no solamente mediante letras, sino, el análisis tan profundo que ella llega a hacer de cada uno de los textos, me impactó, no impactarme tanto la literatura en sí, sino, la forma en la que ella lo presentaba y entonces mediante eso, yo me interesé en la literatura.

**Entrevistador** ¿Cuál fue la diferencia, por ejemplo con una clase tradicional de literatura y una de ella?

**Eliana Pérez** La emoción, se sentía diferente, o sea, el ambiente, podía estar lleno de personas que no le interesaba, que estaban cansadas, que estaban en otra cosa, pero el ambiente, ella lo envolvía totalmente, una forma de arropar todo lo que estaba frente a ella y brindar a todos un poco de ese sentimiento que ella tenía en el momento

**Entrevistador** ¿Qué método utilizaba, cómo ella hacía transmitir esa emoción, esa pasión?

**Eliana Pérez** Principalmente era su forma de expresión corporal, eran los gestos, su forma de hablar, era pausada pero con ritmo, era algo que... como una melodía, más o menos, entonces también la clase no era siempre una forma, una forma monótona que se utiliza usualmente, si no que variaba, si era un slideshow, si era leer el cuento entre todos, o el poema, o crear un poema nosotros mismos mediante el uso de algunas técnicas que ya se habían dado en la clase, pero siempre había algo variado, nunca nada igual, siempre diferente, porque realmente la monotonía llega a cansar, entonces el estudiante queda como a la deriva.

**Entrevistador** Uhu

**Eliana Pérez** Entonces, uno se siente, como que llega un momento en que uno dice “¡ay clase!” porque ya uno tiene una idea de lo que va a suceder.

**Entrevistador** Exacto, exacto. Y tus compañeros, ¿cómo vivieron eso? O sea, ¿cómo se vivió en la clase eso?, porque una cosa eres tú y otra cosa son tus compañeros.

**Eliana Pérez** Bueno, hay personas que definitivamente no les interesa la literatura, hay algunos que por... nota, pero su mayoría, gracias a la forma en que era la clase aunque las personas llegaban un poco desanimada, se animaban durante la clase. Pues, por ejemplo, una vez tuvimos que leer poemas de amor que nosotros mismos escribimos y nadie quería levantar la mano al principio obviamente, y después todo se puso en un..., y después cuando

comenzamos a leer los poemas, el ambiente se fue volviendo como más familiar, algo como cotidiano. Pero, cada uno estaba leyendo un poema de amor, lo cual muchas veces da mucha vergüenza.

**Entrevistador** Ok, poemas inspirados por ellos mismos, de su autoría.

**Eliana Pérez** Exacto

**Entrevistador** ¿Tú escribiste un libro? ¿Tú hiciste un libro? ¿O solamente el Portafolios?

**Eliana Pérez** Si yo no me recuerdo, a nosotros lo que nos tocó fue todo lo que nosotros habíamos hecho durante el semestre en un portafolios.

**Entrevistador** Bueno pues, eso era fundamentalmente, así que son breves entrevistas que estamos haciendo...

*Final dela entrevista*

## ENTREVISTA 4

**Entrevistador** Anabel Peña. Bueno, ehm, esto es un ejercicio, para un poco, de preguntas y respuestas, como un diálogo sobre tu idea de literatura. Si a ti te fueran hacer una pregunta en un examen, no a ti, no diciéndote qué tu piensas, qué ha significado para ti, pero sino, así muy... muy escolarmente, ¿qué es literatura, qué tu responderías?

**Anabel Peña** Literatura es creatividad, cultura, expresión.

**Entrevistador** Ok, pero trata de ver si tú puedes redactarme oralmente, tal cual tú lo escribirías.

**Anabel Peña** Ok, la literatura para mí sería...

**Entrevistador** Para mí no...

**Anabel Peña** Sería cultura, una forma de abrirme la imaginación, sería.

**Entrevistador** Recuerdate que no es para ti, sino en general.

**Anabel Peña** Sería entrarme en un mundo de fantasía.

**Entrevistador** Pero estás, jajaja, cayendo en tu definición de la literatura.

**Anabel Peña** Claro.

**Entrevistador** Pero trata un poco de separarte de ella, por ejemplo, vamos a suponer, literatura es un tema de cable enredado que está por ahí, ¿cómo tú la definirías?

**Anabel Peña** Como una coalición de historias.

**Entrevistador** Perfecto. Y para ti, ¿qué es la literatura?

**Anabel Peña** Lo mismo, para mí fue o es todavía, porque realmente con lo que yo estoy trabajando, es entrarme en un mundo lleno de fantasía en la cual, se abre lo que es mi creatividad, o se abrió mi creatividad, en el mismo orden en que yo pude también ampliar mi sentido crítico a través de la literatura, eso fue lo que realmente causó en mí.

**Entrevistador** ¿Cómo? ¿Cuál fue tu historia con la literatura? es decir, ¿en tu casa leías? o sea, ¿tus padres? cómo tú te fuiste... previo a entrar a la clase de Doña María Amalia.

**Anabel Peña** Yo venía de un colegio.

**Entrevistador** ¿Tú eres qué promoción?

**Anabel Peña** 2001

**Entrevistador** 2001, ¿esa que está ahí?

**Anabel Peña** Sí, ahí arriba, aquí. Yo venía de un colegio donde realmente, realmente no se le daba mucha importancia a la literatura, yo venía de un colegio como tradicional y cuando entré aquí fue un choque muy grande, porque yo no tenía ese hábito de lo que era la lectura, y no simplemente la lectura, sino analizar, entrar dentro de cada historia de cada personaje y al

principio fue muy chocante. Pero después fue..., fue hasta un hobby, como podría decir, después fue más un hobby y le fui cogiendo ese amor a la lectura, bueno, tanto así que mira dónde estoy.

**Entrevistador** ¿Dónde tú estás?

**Anabel Peña** Dando clases de inglés.

**Entrevistador** ¿Exactamente lo mismo en inglés?

**Anabel Peña** Exactamente lo mismo en inglés.

**Entrevistador** Y... me interesa esa parte, es verdad, es verdad, pero en tu casa, tus padres, ¿a qué se dedican?

**Anabel Peña** Mi papá es economista y mi mamá estudió arquitectura, pero tiene una tienda y ellos nunca me obligaron a leer, ni, no nada, si queríamos leer y si no, pero no fue algo de mi casa “tienes que leer”.

**Entrevistador** ¿Cómo tú te has involucrado con la literatura? o sea, ¿qué la literatura ha hecho contigo?, eso es una pregunta, y la segunda es, ¿qué tú has hecho con la literatura? Ya es una manera de escribir, ¿verdad?

**Anabel Peña** Si, no, y como yo le enseño a jóvenes realmente, yo trato de ponerle lo que es la literatura y mucho de los textos trato de ponérselos a su propio interés, realmente no lo convierto en algo aburrido y tedioso, muchos de los jóvenes de ahora, como que se “ay, vamos a salir de este problema, ay...” entonces yo trato de ponerles mucho poemas, muchos textos diferentes, como cambiando el texto, pero si la forma de... de introducirlo de manera diferente, y... Y me ha dado muchos resultados.

Y ¿qué ha hecho la literatura en mí?, uff, pensamiento crítico, o sea, ahora, bueno como te decía antes, antes yo no realmente, porque nunca en el colegio me lo... Pero desde que yo entré a Lux Mundi fue todo, para todo yo tenía que usar mi pensamiento crítico, para todo, incluso, no solamente aquí en el colegio, incluso cuando yo salgo con compañeras mías, la gente nos mira nosotras hablando como que ¡Wao!, como que ya ustedes no están en el colegio pueden hablar normal, y nosotras como que no, ya es realmente...

**Entrevistador** Natural

**Anabel Peña** Hay algo natural, que por ejemplo de este mismo..., nos ponemos a analizar...

**Entrevistador** A disertar.

**Anabel Peña** Y nos ponemos a analizar de por qué el que inventó el... pensó ponerlo azul.

**Entrevistador** Ehm, qué tu piensas, ayer yo interrogaba a varias, creo que son de una generación posterior a la tuya 2002 y 2003 creo, y entre muchas cosas me decían, cómo la literatura permitió un mejor conocimiento de los compañeros, una serie de situación en fin. Qué significó para la clase, la clase de literatura, o sea, para el conglomerado, el grupo.

**Anabel Peña** Bueno, hace quince años, ¡jajajaja!

**Entrevistador** Si, lo sé.



**Anabel Peña** De lo que yo me acuerdo, así, nosotros tuvimos como grupo muy buena aceptación a esa clase, no fue una clase, ni aburrida, ni tediosa, al contrario, yo creo que cada uno de mis compañeros pudieron entrarse, y cada uno de manera diferente le daba su... su toque especial, o sea, nunca, yo me acuerdo que nunca teníamos respuestas iguales, sino que siempre teníamos diferentes puntos de vista, ahora yo viéndolo me acordaba de que incluso llegábamos a... a confrontarnos “no, porque tú dices esto” nos íbamos a discusiones, pero constructivas, no eran como que “cuánto es dos más dos, cuatro” no, siempre teníamos diferentes puntos de vistas en el curso.

**Entrevistador** Hasta ahora hemos hablado de la literatura, pero eso tú como profesora de literatura sabes muy bien que eso puede terminar siendo extremadamente pasivo contemplador, si ya nosotros variamos ya un poco de la literatura pasiva al literatura que se convierte en escritura, cómo, cómo tú viviste esa experiencia, ya en términos de producción propia?

**Anabel Peña** Chulísimo, incluso, porque eso es una manera de nosotros expresarnos, incluso todos los viernes en cada uno de mis curso se hace lo que se dice un “writing-workshop” que precisamente eso, lo que es la producción escrita de cada uno, yo le doy mucha importancia porque a mí me gustó la experiencia de yo poder expresar, y de que mi... mi... mis poemas y mis narraciones se tomaran en cuenta, y fue una forma de yo expresarme simplemente.

**Entrevistador** O sea, y qué te permitía expresarlo?

**Anabel Peña** Todo, desde la felicidad que yo sentía, hasta mi ira y mi rabia que en algún momento yo pude haber tenido, todo. Todo yo lo expresaba escribiendo.

**Entrevistador** O sea, me voy a traicionar yo mismo como entrevistador, pero si te pongo la palabra “LIBERTAD”, ¿tú crees que puede abarcar ese todo?

**Anabel Peña** Ok, sí, libertad.

**Entrevistador** Asumirte enteramente...

**Anabel Peña** Entregarte, ser simplemente tú, tú misma

**Entrevistador** En particular la clase de literatura de Doña María Amalia, ¿en qué consistía?, eh, la diferencia con relación a una clase tradicional de análisis de texto y esas cosas...

**Anabel Peña** La Licda. yo me acuerdo que nos ponía, era semanal su clase, o sea que no era, nos ponía libros y yo me acuerdo textos interesantes, bueno a esa edad, nosotros teníamos yo creo 15 ó 14 años cuando nosotros hicimos esa clase fue una sesión de María Amalia, yo me acuerdo que no era tediosa, ni era aburrida, era una clase dinámica porque no era una clase donde llegaba la maestra y hablaba y hablaba, sino que era, que todo el mundo participaba en la clase, eh, yo me acuerdo que era como muy organizada al mismo tiempo, nunca hubo un caos dentro del curso ni., pero sí fue diferente por eso, porque eran textos interesantes para nosotros y libros interesantes para nosotros, entonces lo adaptábamos a nuestras vidas también, entonces eso nos llamaba mucho la atención. Y eso fue hace ya quince años, de lo que yo me acuerdo.

**Entrevistador** Ehm, ¿qué dinámica había en la clase? O sea, porque si tú me dices lo que me acabas de decir, digo yo, bueno, no tiene ninguna diferencia con relación a una clase tradicional de literatura, ¿qué había de diferente?

**Anabel Peña** Ella.

**Entrevistador** Explicame.

**Anabel Peña** Su forma de expresarse cuando habla, bueno el día de hoy, ya yo grande y yo trabajando aquí, cuando ella habla en una reunión, es así, es como la seguridad, la paz que ella transmite cuando..., ésa era la diferencia, la pasión, ésa era la diferencia. Y ya, que me voy a poner a llorar.

**Entrevistador** ¿Y por qué?

**Anabel Peña** Porque sí.

**Entrevistador** No, está bien yo..!, pero vamos a llorar un poquito.

**Anabel Peña** (Sollozos y lágrimas)

**Entrevistador** ¿Te toca porque te recuerda qué, en términos..? ¿una historia que pasó, el momento de esos...?

**Anabel Peña** ¡No! Las clases.

**Entrevistador** ¿Qué significaron esa clases para ti? ¿Por qué te tocan tanto ahora?

**Anabel Peña** Por cómo yo doy clases en el día de hoy.

**Entrevistador** Por la importancia que eso...

**Anabel Peña** ¡Ajá! Influyó bastante

**Entrevistador** Influyó, eso es muy emocionante.

**Anabel Peña** Yo sé, créeme, yo lo estoy viviendo. Pero ¡ya!

**Entrevistador** Y tú no te pones roja, ¡jajajaja!

**Anabel Peña** No, que va. ¡Jajaja!

**Entrevistador** No, pero bueno, para echarte un poquito de agua.

**Anabel Peña** Sí, ¡please!

**Entrevistador** No.. ¿Y tú qué, qué clases, qué obras das usualmente?

**Anabel Peña** Es variado realmente, yo te puedo dar desde un Shakespeare, hasta diferentes autores, diferentes poemas, simplemente te puedo dar una lectura moderna, variado, o sea, pero es la forma, no es lo mismo dar un Shakespeare tú sentarte “Léanme Romeo y Julieta”, que realmente asumir el papel.

**Entrevistador** ¿Asumirlo, encarnarlo?

**Anabel Peña** Si, no es lo mismo, es la actitud, se entra al aula, como tú estés, como tú le hablas al estudiante, eso es básicamente.

**Entrevistador** Tú piensas seguir, es muy interesante, me he encontrado, no, no déjame decirte, me he encontrado agradablemente con muchos egresados, que siendo, o sea, en lo que la clase de literatura ha podido un poco... ayer me decían dos educadoras, ehm, igual que tú, cómo

su clase habían tal vez influenciado mucho en... en volver a las aulas, pero de otra manera, eso es curioso es uno de los pocos lugares en los que yo he visto tantos egresados que han vuelto a trabajar. A eso, a qué tú se lo piensas atribuir.

**Anabel Peña** Y orgullosa!

**Entrevistador** Y orgullosa!

**Anabel Peña** Y eso, que cuando yo salí de aquí, tu sabes uno decía “Yo, yo no vuelvo al colegio”, y efectivamente estudié educación y yo trabajé...

**Entrevistador** ¿Dónde estudiaste?

**Anabel Peña** En UNIBE, y luego me fui a España. Y yo me acuerdo, y yo siempre, bueno, yo estudié educación inicial realmente, que era para chiquitos y trabajé desde que trabajé en la universidad y Lizzy, mi profesora me llamó un día y me dijo “mira que estoy necesitando profesores para “ y yo le dije yo no voy a trabajar con grandes, porque es que no, es que yo sé, yo fui, yo estaba ahí, y si yo me encuentro con una como yo, no es lo mismo, no, no, no. Y eso fue Dios, porque después tanto insistir, insistir, ella me decía “ ven ven ven!!!”, y yo “no no no!!!” , yo mira ya vamos. Ehm, y ella me dijo, mira, y desde ese día entonces, y... me ha encantado, y trabajar con grandes yo no lo cambio por nada en el mundo, me he encontrado con varias yo.

**Entrevistador** ¿Es verdad?

**Anabel Peña** Sí, sí, sí, sí...

**Entrevistador** Jajajajajaja...

*Final de la entrevista*

## ENTREVISTA 5

**Entrevistador** Carlos Seliman. Carlos, una preguntita, si yo te pidiera en un examen, escribir una definición sobre literatura, no lo que significa para ti, eso lo vamos hablar ahorita, pero lo que es literatura en un examen, ¿cómo tú definirías eso?

**Carlos Seliman** definiría la clase de literatura...

**Entrevistador** La clase no, literatura

**Carlos Seliman** Literatura.. Ok

**Entrevistador** ¿Qué es literatura? ¿Cómo tú la definirías?

**Carlos Seliman** Yo definiría la literatura como un, eh, método para, eh, ayudar a la persona, cualquier persona de buscar una manera más fácil, una motivación para la lectura, el análisis, puede ser también del análisis de un texto, eh y diferentes tipos de cosas que te pueden servir mucho en el día a día, y que son muy importantes se pueden decir, sí muy.

**Entrevistador** Y para ti, ¿qué es la literatura?

**Carlos Seliman** Para mí en lo personal, era como yo dije antes, eh, era una motivación a seguir leyendo, porque un ejemplo...

**Entrevistador** ¿Era? ¿Ya no es?

**Carlos Seliman** Es, bueno, es. Un ejemplo hoy, la literatura hoy en día después de que yo acabé un ejemplo los dos años de la clase de literatura, me sigue funcionando de la perfecta manera, y le puedo decir a usted que yo me acuerdo de todo lo que yo aprendí. Eh, qué más, para mí la literatura, ehm... eso, ehm, pero....

**Entrevistador** Déjame hacerte una pregunta. ¿Cómo tú, te interesa, o sea, tú conocías esta literatura antes, antes de los cursos?

**Carlos Seliman** Bueno, en años anteriores, si nos habían dado introducción a la literatura, puede ser, puede ser no, nos habían dado introducción a la literatura para lo básico.

**Entrevistador** No, no, en tu casa. ¿A qué se dedican tus padres?

**Carlos Seliman** Mi papá es ingeniero civil y mi mamá es diseñadora de interiores, era, ella está retirada como quien dice, eh, la literatura...

**Entrevistador** O sea, no te llegó por tu casa, ¿tú tenías personas en tu casa que leían?

**Carlos Seliman** No, yo la había vivido antes, me acuerdo yo, cuando yo era pequeño, mi mamá me ponía a leer, concho, si yo me acordara, me ponía a leer, un cuento me acuerdo yo, teniendo cinco años, un cuento eh, acabando de aprender a leer, un cuento de por ejemplo de “sapito” que eran muy constructivo para los niños, mi mamá me lo ponía a leer todas las noche una página, entonces yo aprendía, aprendía cada día hasta que yo...todavía...

**Entrevistador** ¿Te gustaba?

**Carlos Seliman** Me gustaba, todavía me gusta, ahora no lo hago con tanta frecuencia, pero como quiera de vez en cuando me pongo a leer, por ejemplo algunos libros que me han puesto, me acuerdo yo hace como dos meses me puse a leer un libro que se llama “**Los Cuatro**

**Cuerdos**”, a mí en lo personal me encanta porque tiene una enseñanza, y no es un libro que se pone hacer cuentos, sino que son experiencias personales de la vida, entonces eso es lo que nos quiere enseñar la literatura, que para uno leer, no hay que siempre repetir lo mismo, si no es el gusto que cada uno tiene, y demuestra que la literatura tiene diferentes ramas, diferentes ramas, podemos decir diferentes tipos, diferentes aspectos y a cualquiera le puede gustar la literatura mientras encuentre vamos a decir su camino literario, que encuentre lo que le gusta.

**Entrevistador** Ok, ¿qué...qué diferencia marcó la clase de la literatura que ustedes tuvieron? O sea, qué...?

**Carlos Seliman** En lo personal, aunque a mí siempre, no me gustaba leer, podemos decir por dejadez, paré de leer por un gran tiempo, entonces yo me acuerdo yo que cuando vino la clase de literatura, y me decía yo “cómo me voy hacer si no me gusta” en ese momento no me gustaba leer. Entonces mientras me iba pasando el tiempo, mientras yo más me interesaba, me iban dando por ejemplo clase, yo siempre sentía una motivación y siempre le encontraba sentido a leer cada vez, mientras más leía hasta mejor me sentía, podemos decir hasta más cómodo me sentía leyendo porque, ehm, mucho tiempo sin leer, jajajaja, ehm.

**Entrevistador** ¿Qué tú viste de diferente? ¿Qué tú sentiste en esa clase?

**Carlos Seliman** Lo que yo sentí fue siempre el entusiasmo que ponían todos los profesores, dos o tres profesores que iban, la licenciada y dos profesores, y esos siempre...ellos también, nunca era una clase un ejemplo, no era aburrida, por decir esa palabra, porque tu siempre te sentías con ganas, un ejemplo en una clase de ahora normal puede ser que el profesor pregunte algo y dos o tres alumnos se lo sepan, pero me acuerdo yo que no se me va olvidar en la clase de literatura, la gente no voy a decir que peleaban, pero “yo yo yo!!!”, todo el mundo quería un ejemplo siempre participar, todo el mundo estaba motivado, todo el mundo entregaba sus trabajos y no por miedo, le gustaba, leer y escribir sobre.. la pregunta no eran siempre lo mismo, o sea, ellos, aunque era una guía cada pregunta tenía un significado diferente, marcaba otro punto y inconscientemente, te ponía a analizar tanto la obra que, tú podías sacar cosas que el autor del cuento ni siquiera lo veía y tú sí podías verlo, o sea, era algo....

**Entrevistador** Y en esa clase particular con Doña María Amalia, ¿qué te inspiró más?

**Carlos Seliman** Lo que más me inspiró fue, ehm, déjame ver, lo que más me inspiraba era, que mientras más tú leías un cuento una semana, y te gustaba tanto que a la siguiente semana tu querías seguir leyendo, tú querías volverlo a leer y tú nunca, o sea, a mí me inspiró mucho con la clase de la profesora María Amalia, la seguridad que causaba lo que transmitían los profesores y el sentimiento de.., de querer hacerlo, de no querer parar, de querer seguir, o sea, nunca... nunca, le puedo decir que la clase siempre era muy dinámica, era... era una clase diferente pero que a la vez podemos decir que ayudaba mucho al funcionamiento de los alumnos, de nosotros.

**Entrevistador** Tú llegaste a escribir tus portafolios, etc, etc, etc, ¿cómo tú viviste esa experiencia de escribir?

**Carlos Seliman** Yo, cuando venía la entrega de los portafolios, ¿cómo yo la viví? Yo recuerdo que mis amigos me llamaban, nosotros hablábamos y que estaban preocupados porque venía el tiempo entonces yo me acuerdo que yo me medía mi tiempo, un ejemplo me daban cuatro semanas o más para hacerlo, estoy hablando del portafolio final, estoy hablando no del cuento, yo me proponía esto una semana hago la introducción, otra hago las reflexiones, otra las conclusiones, para que el tiempo no sea un problema, entonces yo también me acuerdo que en las reflexiones tú tenías que poner tu punto de vista como si tú fueras un crítico de cada obra que tú leías, entonces yo me sentí como en la posición de que, yo me acuerdo que yo me sentía en una posición que yo sabía lo que yo estaba haciendo, de que yo estaba seguro de lo que yo

había analizado, y también nosotros tuvimos que hacer un libro de... un libro, y ahí fue que yo me sentí más seguro de mí mismo con el tema de la literatura, yo me acuerdo que para mí fue facilísimo hacerlo, y yo lo hacía con una fluidez, y al final, hasta, hasta el título de la obra me salió, y no tuve que pensarlo, para mí fue perfecto el momento, todo, ehm... yo me acuerdo, o sea, eso, yo nunca tuve ningún estrés ningún problema todo me salió fluido, y... ahora, ahora es que yo me vengo, ahora no, todo el momento hasta que llegué al final fue que yo me vine a dar cuenta de la importancia que tiene la materia, podemos decir en general, la literatura. Yo me acuerdo que hasta lo que me enseñaron hace un año, dos años atrás, yo me acordaba y lo ponía a prueba hasta el último momento de la clase.

**Entrevistador** Yo creo que eso es todo,

**Carlos Seliman** ¿Ya?

**Entrevistador** ¿Viste que no era nada?

*Final de la entrevista*

## ENTREVISTA 6

**Entrevistada** Janna Yarub

**Entrevistador** Ok, bueno Janna, si a ti te fueran hacer ahora una pregunta en un examen donde tú tengas que responder objetivamente, no tu opinión ni tu parecer, sino una pregunta, ¿qué es la literatura? ¿Cómo tú responderías?

**Janna Yarub** Es el arte de, uhm.... Juntar palabras que tengan... Oraciones con sentido, la literatura es un arte, ¿tú entiendes? Considero.

**Entrevistador** ¿Y en el caso de que te preguntaran qué es la literatura para ti?

**Janna Yarub** Para mí literatura es, como un mundo totalmente donde uno se... viaja sin moverse un centímetro, mediante libros, mediante obras, o sea, es muy abierta la literatura.

**Entrevistador** ¿Y qué ha? ¿Cómo... cómo llegaste a la literatura? o sea, ¿qué hacen tus padres? ¿Qué... qué...Cómo tú viviste...?

**Janna Yarub** Nada

**Entrevistador** ¿No hacen nada?

**Janna Yarub** Si, o sea, en el sentido de que en el 6<sup>to</sup>. Grado yo tenía una profesora...

**Entrevistador** ¿Pero en tu casa no leías?... ¿A qué se dedican tus padres?

**Janna Yarub** Mi papá es ingeniero, mi mamá ama de casa, pero ella) trabaja en CODETEL, pero mi papá siempre dice que uno lo peor que uno puede ser es ignorante, entonces él siempre él me compraba, todos los libros que yo le pedía él me los compraba y afanaba mucho, y... yo odiaba la Lengua Española hasta 6<sup>to</sup>. Grado que yo tenía una profesora que se llamaba Yoseline Peña, y ella me daba libros y me prestaba sus cuadernos, y hacíamos cuentos y gané una mención de honor en un concurso, y desde entonces, en todos los concursos en los que yo participo, yo le doy todos mis cuentos para que ella me los corrija, ella es lo mejor.

**Entrevistador** Ok, y oye lo que te voy a preguntar, ¿qué ha hecho la literatura contigo, y qué tú has hecho con la literatura?

**Janna Yarub** Bueno, yo puedo decir que yo soy una persona muy analítica, muy observadora, me sé poner en los zapatos de otra persona y tratar de entender, o sea, yo no veo, o sea, cuando yo veo una foto, una situación, no me quedo en el primer plano, me voy más allá, trato de entender el segundo, el tercero, observo más, eso es lo que ha hecho la literatura conmigo.

Y yo con la literatura, bueno, la empleo, totalmente en mi vida, cada día, no sé cómo ponerte eso.

**Entrevistador** O sea, ¿qué te aportó la literatura a ti y cómo tú la utilizas? O sea, cuando te hablo de literatura te estoy hablando también escritura.

**Janna Yarub** Si, bueno yo he hecho muchos cuentos yo vivo escribiendo, yo me expreso de una mejor manera cuando yo escribo, o sea, es mucho más fácil para mí, o sea, si yo tengo que hablar con mi mamá yo agarro y le escribo una carta, todo mediante cartas, o sea, me ha ayudado a... no sé, a conocer mucho más, o sea, a no quedarme simplemente con lo que tengo, sino, tratar de investigar más, retener como una esponja que absorbe toda la información

que puedo, me gusta mucho reflexionar y yo pienso que mediante la escritura a mí las cosas se me quedan más, yo estudio escribiendo, yo todo lo hago escribiendo y leyendo, y yo creo que la literatura... me fascina.

**Entrevistador** ¿Te fascina?

**Janna Yarub** Yo vivo leyendo, o sea, me fascina leer, yo vivo leyendo, papi me dijo que yo tenía que parar de comprar libros porque lo iba a quebrar, jajajaja, me fascina mucho.

**Entrevistador** Y en la clase de Doña María Amalia, ¿qué.. cómo tú viviste la clase? Tú hiciste un portafolio?

**Janna Yarub** Sí.

**Entrevistador** ¿Y un libro también?

**Janna Yarub** Sí

**Entrevistador** ¿Cómo fue esa experiencia?

**Janna Yarub** Yo tenía un miedo, porque todo el mundo me decía “deja que tú llegues a la clase de la licenciada” Yo con un miedo, yo decía, pero cuando empezó la clase de la literatura, fue... yo llegaba a mi casa todos los días que tocaba, era una conv... ése era el tema de la mesa, porque de la manera que ella habla, y hace unos análisis que a mí nunca en mi vida se me hubiera imaginado de sacar de un texto tan pequeño una interpretación tan grande, que..., o sea, era otra cosa, y entonces con el libro yo me sentí que yo podía, o sea, como un logro, como que todas mis memorias se iban a quedar, o sea, es una manera de dejar una huella en este mundo, de lo que soy yo, de lo que yo siento, de todas mis obras, de mis creaciones, y puedo decir que yo, mirar hacia atrás y yo hice un libro, y para mí la licenciada María Amalia de verdad, ella sabe mucho, tiene inteligencia, un... ah, sabe tantas cosas de tantas culturas, de tantas obras, le interesan tantas cosas diferentes. Muy buena profesora, muy buena profesora.

**Entrevistador** ¿Y qué en particular fue algo que te impresionó de esa clase? O lo que más te impresionó.

**Janna Yarub** Yo me imagino que fue la selección de algunos cuentos.

**Entrevistador** ¿Por ejemplo...?

**Janna Yarub** Son toditos, ¿cómo era que se llamaban? El Erizo, de Amelie...

**Entrevistador** Motón

**Janna Yarub** Aja, creo que se llama...

**Entrevistador** Creo que sí.

**Janna Yarub** No me acuerdo mucho, Juan Bosch. Son una selección de artistas tan diferentes y las historias son muy impresionantes, no se quedan solamente en un relato, sino que te llega, tiene un sentido, tiene un objetivo, tiene un mensaje, me fascina. ¿Quién más...? Ay, yo no me sé los nombre, pero me gustaron mucho la almohada de plumas, más. Jajajajaja.

**Entrevistador** Esta es la última pregunta, ¿cuál tú crees que fue el impacto que produjo en tus compañeros esa clase? ¿Cómo se vivió colectivamente la experiencia?



**Janna Yarub** Como en una aula hay todo tipo de personas, hay gente que le saca provecho, hay personas que le pasa por arriba, hay gente que vive la clase, entonces yo diría que en general sí llegamos, o sea, somos mucho más estudiosos, y yo he visto como en otros colegios dicen “me pusieron un trabajo de tres páginas”, yo, “pero eso no es nada”, o sea, comprado.

**Entrevistador** ¿Ya tú estás acostumbrada?

**Janna Yarub** Exactamente, y yo pienso que cuando yo llegue a una universidad, yo puedo tener un nivel de agilidad con las cosas mayores.

**Entrevistador** ¿Y qué tú piensas estudiar?

**Janna Yarub** Ilustraciones y Bellas Artes.

**Entrevistador** ¿Cómo así? Explícame, ¿ya tú tienes ubicado dónde lo vas a hacer?

**Janna Yarub** Chavón.

**Entrevistador** Ok.

**Janna Yarub** Si me dejan, porque mi mami dice que ese es un ambiente muy...

**Entrevistador** Complicado.

**Janna Yarub** Sí.

**Entrevistador** ¿Y tú qué piensas de eso?

**Janna Yarub** Jajaja, ¡que es verdad!

*Final de la entrevista*

## ENTREVISTA 7

**Entrevistador** Deric Hernández. Bueno, buenos días Deric. Si nosotros fuéramos a hacer un ejercicio escolar, o sea, un examen, preguntándote qué es la literatura, no para ti, eso lo vamos a preguntar ahorita, ni cómo tú la has vivido, ni como tú la sientes, sino, cómo tú irías a responder, piensa cómo tú redactarías una respuesta a qué es la literatura...

**Deric Hernández** La literatura es la forma de expresar escrita, ehm, es una forma de arte posiblemente, ehm, de expresión en el que hay muchas diversidades, de forma de literatura, pero es como toda la forma de expresión escrita es literatura.

**Entrevistador** Ok. Y para ti, ¿qué es la literatura?

**Deric Hernández** Bueno eh, ¿Puedo hablar un poquito de lo que era antes de yo tomar la clase?

**Entrevistador** Claro...

**Deric Hernández** Antes de tomar la clase a mí no me gustaba leer, nunca me ha gustado mucho, pero por compromiso con el colegio cuando ellos ponen a uno a leer un libro, uno se lo lee, y a veces uno le coge el gusto también, entonces antes de coger la clase yo no tenía mucha idea de lo que era la literatura, y cuando empezamos a tomar la clase uno siente un trabajo cada semana un poco complicado, pero después uno empieza a leer, y uno se empieza a interesar por los grandes autores y eso, al final uno se siente como que la literatura pasa a ser parte de uno mismo, uno se siente identificado en las obras que uno lee, es como una extensión, como leer el diario de otra persona, como tú ver lo que esa persona piensa, lo que esa persona se imagina, y tú dices, bueno yo pensaba así, uno se pone en ese rol.

**Entrevistador** ¿Cómo... a qué se dedican tus padres?

**Deric Hernández** Tienen una imprenta, mi papá tiene una imprenta y mi mamá trabaja con él.

**Entrevistador** O sea, que tiene que ver con libros

**Deric Hernández** Sí, han impreso libros, muchos libros.

**Entrevistador** O sea, que tú tuviste algún tipo de contacto...

**Deric Hernández** De ese tipo sí, pero sólo por encima, en la parte física.

**Entrevistador** ¿Alguien en tu casa lee?

**Deric Hernández** Sí, a ellos dos les gusta leer mucho a los dos, y a mi abuelo también y eso, pero yo como que.. Yo me distraigo muy fácil a veces y entonces leyendo, me distraigo y dejo de leer y nunca acabo un libro, ¡jajaja!

**Entrevistador** Y... ¿En qué sentido, qué, qué te hizo, cómo tú viviste la clase de literatura?

**Deric Hernández** Lo que pasa es que la clase se puede separar en dos partes, la parte de que nosotros íbamos a la casa a leer y amanecíamos en trabajo, y la parte de la clase en el momento, ese momento yo creo que es mucho más valioso todavía que leer el mismo libro, porque cuando tú lo lees, tú percibes algo, pero cuando tú compartes tu opinión de lo que tú pensaste y lo que tú sentiste en esa parte con muchas otras personas, entonces tú como que amplías tu conocimiento, y entonces con la licenciada y con los otros profesores yo sentía que cuando yo iba a la clases que yo llegaba sabiendo un 10% del libro y terminaba con un 90% posiblemente

en una hora de clase, la clase yo pienso que son, al principio cuando yo empecé a tomar la clase yo decía “mierquina, si no fuera por esta clase yo estuviera mucho más cómodo”, pero después yo me di cuenta que vale la pena salirse de la zona de confort un tiempo, porque lo que uno aprende en esa clase es muchísimo.

**Entrevistador** O sea, si tú fueses a comparar esa clase con una clase tradicional, ¿dónde tú indicarías la diferencia?

**Deric Hernández** En la participación, en la forma de interactuar, por ejemplo hubo veces como yo le dije yo siempre no me leía el libro que había para esa semana, nada del libro, verdad, yo llegaba a la clase, yo siempre participo mucho yo no levantaba la mano, y me mandaban hablar comoquiera, entonces yo iba sin haber leído ni una página del libro, oyendo lo que decían las otras gentes y empezar a hojearlo ahí rápido con la licenciada preguntando entonces yo levantaba la mano y decía lo que yo había interpretado en ese momento, y entonces yo sentía como que yo estaba aportando algo. Eh, entonces la diferencia respecto a las otras clases es la comunicación que hay y la forma de compartir la idea no solamente escribir y eso, sino, que en la clase... en la clase nosotros estábamos aprendiendo sin tener que forzar nada, si no solamente aprendiendo.

**Entrevistador** Ok, ¿qué tú piensas que es? ¿Qué te aportó la literatura?

**Deric Hernández** Primero mucho conocimiento, porque siempre lo dicen, hay que leer y hay que ser culto leyendo, pero hasta que uno no lo hace uno no lo entiende bien. La clase de literatura no solamente por leer, sino por las profundidades de los libros a que uno llega a las obras más importante del mundo que son las que nosotros leemos uno se da cuenta de... hay veces que uno piensa en cosas y uno se da cuenta “bueno, uno podría escribir un libro de eso” porque cuando uno lee una obra maestra de esas de esos grandes autores ya este hombre pensó en lo que yo pensé y lo llevó más profundo y tiene una capacidad de narración buenísima, entonces, tú te... es aprender, es aprender esa es.. De cómo es la vida para otra persona y cómo fue en el pasado también.

**Entrevistador** Ok. ¿Qué tú piensas que tú puedes hacer con la literatura?

**Deric Hernández** Seguir aprovechándola, simplemente, yo siento que yo no sirvo para eso, incluso de las cosas que me dijeron que yo no podía hacer en el test vocacional es ni pintor, ni escritor ni nada.

**Entrevistador** ¿Y qué te dijeron que tú podías hacer?

**Deric Hernández** Yo puedo hacer todo lo que tenga que ver con matemáticas, economista, ingeniero, administrador, también puedo ser de la parte de leyes, ciencias sociales todo eso, ingeniero químico también, todo, todo menos eso.

**Entrevistador** ¿Qué a ti te gustaría hacer?

**Deric Hernández** Yo voy a ser abogado.

**Entrevistador** Esas son las aspiraciones, jajajaja!

**Deric Hernández** Bueno yo voy a empezar ahora. Jeje...

**Entrevistador** ¿Dónde lo va hacer?

**Deric Hernández** En UNIBE.

**Entrevistador** Perfecto. ¿La escritura te aportó algo a ti diferente? Tú hiciste los libros y eso?

**Deric Hernández** Sí, exacto, hay parte, que era la parte de leer y la otra parte era de producción escrita y nosotros tuvimos que escribir muchos poemas y cuento y eso, y lo que más me aportó no fue en el momento, sino fue al final cuando nosotros tuvimos que hacer el libro, mi libro era el más corto yo creo, porque yo no escribo mucho, ni tengo mucha capacidad para eso, por eso me imagino que me habrán dicho que no... entonces mi libro era cortísimo, pero cuando yo leí mi primer cuento y yo leí mi último cuento, uno se siente un poco complacido con uno mismo, porque la diferencia en la capacidad de narración, eh..., la forma de seguir el libro la historia es grandísima y eso solamente leyendo sin haber escrito, por ejemplo nosotros escribimos un cuento en el primer año y un cuento en el segundo año, y no escribimos ningún cuento en el medio y la diferencia entre el primero y el segundo es grandísima sin haber escrito nada, solamente leyendo y leyendo y leyendo.

**Entrevistador** ¿Cuál es la diferencia?

**Deric Hernández** Primero, en la imaginación, uno tiene una capacidad más grande de ser creativo, la creatividad y seguir el hilo, hacer que el lector no se pierda que es algo muy importante para la literatura, que importe que el lector no se pierda en la lectura, o sea, tú poder llevar un diálogo bien, que haya fluidez y eso, yo mejoré mucho en eso.

**Entrevistador** Y a nivel de la escritura, ¿cómo tú viste que mejoraste, o solamente en la imaginación?

**Deric Hernández** Pero, ¿pero en qué aspecto?

**Entrevistador** En cómo tú escribías.

**Deric Hernández** ¿En caligrafía, ortografía?

**Entrevistador** No, no... Redacción.

**Deric Hernández** Redacción, sí claro, incluso también, en la parte de, porque en la literatura no solamente trabajamos eso, sino que también nos dan redacción y también en la clase de Lengua Española, yo siento, bueno yo tengo un vocabulario amplio, porque me gusta saber que cuando preguntan “¿qué palabra es esta?”, por etimología de la palabra, entonces mi vocabulario es amplio, yo lo aprendí a usar bien, yo sabía muchísimas palabras que podían sustituir la palabra “cosa” y ponía cosa comoquiera, entonces después es la producción es la capacidad de tú, lo que tú sabes, lo que tú tienes conocimiento, llevarlo a la práctica, ponerlo, escribirlo.

**Entrevistador** Está bien, eso era, esa era la pregunta.

*Final de la entrevista*

## ENTREVISTA 8

**Entrevistador** Diego Armando Peña Abel, eh Diego. Si nosotros fuéramos a responder en un examen una pregunta no personal, sino en un examen, ¿qué es la Literatura? ¿Cómo tú responderías?

**Diego Armando Peña** Bueno, yo diría que eso es una rama del arte, de expresión artística que se encarga de buscar las bellezas entre las letras, o sea, buscar la melodía, los sentimientos, expresar los subconscientes o la realidad en la que se encuentra una persona.

**Entrevistador** Eh, ¿tú has tenido algún tipo de vínculo con la literatura, previas a tus clases de literatura?

**Diego Armando Peña** Ah, sí, en todos los colegios dan clases de literatura.

**Entrevistador** Claro... Pero me refiero más a la parte.... Por ejemplo en tu casa, ¿tú leías, tenías familia que leía? Tus padres, ¿qué hacen?

**Diego Armando Peña** Arquitectos.

**Entrevistador** ¿Los dos?

**Diego Armando Peña** Sí.

**Entrevistador** O sea, ¿cómo se lleva la literatura en tu casa?

**Diego Armando Peña** Mis dos padres, ellos leen bastante, mi mamá lee más que mi papá, mi hermano también lee, el es mayor que yo y yo soy el que menos leo realmente pero vamos a decir, porque yo me enfoco más en cosas creativas o números, o sea, creativa de arte plásticas o números.

**Entrevistador** Ok, ¿cuál ha sido tu experiencia con la literatura?

**Diego Armando Peña** Eeeh, realmente yo leo pero no es porque me digan este libro es bueno, no se personalmente yo tengo mi propia opinión de cada cosa, no es que prefiero una novela o que prefiero un poema o prefiero tal cosa, sino en mi mente digo, bueno esto para significa esto, entonces saco una conclusión de si me gusta o no. Pero no es tampoco que yo sea muy fanático de ponerme a leer.

**Entrevistador** ¿Que tú haces, tú escribes?

**Diego Armando Peña** Bueno, yo he escrito unos cuantos cuentos, porque es que si yo me pongo hacer algo no lo puedo concebir por salir de eso no lo puedo hacer a mí me gusta que las cosas queden bien.

**Entrevistador** Pero, ¿no te gusta mucho la literatura?

**Diego Armando Peña** No mucho, yo me enfoco demasiado en física, matemática, me encanta dibujar, no es que no tenga tiempo para leer pero prefiero dedicarme a estas cosas, el ajedrez también me gusta mucho.

**Entrevistador** Bueno, pues nada eran estas breves preguntas que teníamos para un poco evaluar cómo la gente tenían la literatura.

*Final de la entrevista*

## ENTREVISTA 9

**Entrevistador** Jessica Valdez, bueno Jessica la idea es hablar un poquito sobre tu experiencia literaria, a partir de unas series de preguntas que tienen que ver de una manera u otra cómo te afectó de verdad, alrededor de la clase de literatura de Doña María Amalia. Si nosotros fuéramos a hacer examen muy académico muy escolar, que te pregunte que es la literatura, ¿cómo tú responderías?

**Jessica Valdez** La literatura para mí es arte.

**Entrevistador** No, pero no para ti, en general...

**Jessica Valdez** La literatura es arte, o sea, es una manera de expresión...

**Entrevistador** Pero vamos a decirlo así, si tú fueras a definirlo, ¿cómo tú lo harías, cómo tú me aportarías una respuesta redactada?

**Jessica Valdez** Bueno, es que te lo pondría tal cual, honestamente en este momento. La literatura es una expresión de arte que se utiliza a través de las palabras y es una manera de llegarle a muchas, muchas personas.

**Entrevistador** Ok, sí, sí, jajaja, y para ti, ¿qué es?

**Jessica Valdez** Para mí, literatura es belleza, es una manera de conectarte con los demás, de transportarte a lugar imaginable que tú no, creo que la literatura abre como otro mundo literalmente más allá del que uno tiene que es la imaginación y para mí también es eso, es arte porque hay literatura en muchas cosas.

**Entrevistador** ¿Cómo tú te encontraste con la literatura previa a tu encuentro con Doña María Amalia? Es decir, en quiénes son tus padres, leen, ¿que tú viste en tu casa con literatura?

**Jessica Valdez** Poco para ser honesta, yo nací en Estados Unidos me forme ahí como hasta los nueve (9) años, fui cambiando de colegio en colegio aquí en bilingüe y realmente el español en su momento era algo un poco cuesta arriba, porque no era parte, no era un idioma que yo dominaba mucho, entonces como que siempre fue con lo fundamental y yo te puedo decir realmente yo nunca he sido mucho de leer, o sea, en ese entonces cuando yo era pequeña yo no era mucho de leer lo básico y yo te puedo decir que a través de María Amalia fue que yo conocí realmente la literatura.

**Entrevistador** ¿Tus padres se dedican a qué?

**Jessica Valdez** Mi mamá es ama de casa, trabajó en joyerías durante muchos años y mi papá es, eeh, Dios mío, todo lo que tiene que ver con agricultura, o sea, se dedica a todo lo que tiene que ver con siembra de arroz, de tomate, cebolla, ese tipo de cosas y bienes raíces.

**Entrevistador** Ok, perfecto y ¿cómo tu encuentras la literatura? o sea, ¿cómo tú llegas a ella?

**Jessica Valdez** ¿Cómo yo llego a ella? A través del colegio, o sea, en el momento en que el colegio, obviamente había leído libros en mi vida y sabía un poco.

**Entrevistador** ¿Qué promoción tú eres?

**Jessica Valdez** 1999, eeh, pero realmente la literatura incide todo los cuentos, los libros que había que leer y todo lo demás fue a través mucho de ella y de la institución en sí, que te fomenta el habito de la lectura, que no sé si te han comentado que aquí hay que leerse varios

libros al año cuando uno se va por navidad, por Semana Santa, la clase de español incluían muchos libros, que leer cuento y con María Amalia hay que leer.

**Entrevistador** ¿Que te atrajo de esa clase en particular?

**Jessica Valdez** Todo era algo diferente. .

**Entrevistador** ¿Por qué? O sea, entre una clase tradicional y en una clase de ella, ¿qué hacía la diferencia?

**Jessica Valdez** Ella, en primer lugar.

**Entrevistador** Y ella, ¿a través de qué acciones?

**Jessica Valdez** Su espontaneidad, su pasión, o sea, ella te transmite pasión por lo que ella hace y en lo que ella cree, o sea, ella se transforma cuando ella te llega a un aula, ella lo vivía lo que ella hacía.

**Entrevistador** ¿Cómo ella era? O sea, ¿tú me puedes describir un poquito?

**Jessica Valdez** Bueno yo te puedo decir que en mi época fui una de las mejores en su clase de literatura, yo no soy parte de lo que ella hace ahora, pero para mí lo mejor de ella me lo llevé yo o nos lo llevamos los primeros. ¿Por qué? Porque era ella sola que dirigía su clase, ella estaba involucrada y era, o sea, una persona que te llegaba a un aula, eeh, te hablaba, te enamoraba contándote la historia que tú ibas a leer.

**Entrevistador** ¿Cómo lo hacía, trata de recrearme?

**Jessica Valdez** ¿Qué te digo? María Amalia muy espontánea, eeh, ella siempre algo muy característico de ella era que siempre empezaba por las tareas por lo que tú tenías que leerle luego, eeh para la semana que viene van a tener que leerse tal y tal libro de tal y tal página es un libro encantador que trata no se te deja como una línea general y ya saben se lo tienen que leer y luego de ahí con la guía que ella tenía punto por punto esa guía se discutía con ella en el curso y había esa riqueza de tú poder crecer y mejorar porque tú te dabas cuenta de que quien opinaba que, quien estaba mal que podía ser mejor, obviamente las aportaciones de ella la enriquecían muchísimo más y era eso, o sea, tú te enamorabas de ver cómo un cuento ella lo vivía , o sea, ella te lo dramatiza ella te habla y es como con esa pasión, con esa energía y se va mucho más allá y eso no tenía precio.

**Entrevistador** En el colectivo, ¿qué pasaba?

**Jessica Valdez** En el colectivo había muchas personas que le gustaba, obviamente había muchas personas que no le gustaba, la guía no era fácil, ella para nosotros era algo que quizás no veíamos con otros maestros, era una carga en el nivel académico porque eran muchas preguntas era semanal había que leerse un libro, entonces quien no tenía una disciplina y un hábito de estudio eso era muy cuesta arriba y a veces a la verdad habían unos que lo dejaban para última hora, que no lo hacía bien, que no se sentía, pero yo sentía que en determinado momento que en un punto de la asignatura durante el año había algo con lo que alguien hacía click y si se deba, ya sea con poema, ya sea con una caricatura que tú pusieras de Mafalda, con lo que fuera, pero de alguna manera la gente conectaba y había un respeto hacía ella totalmente.

**Entrevistador** Varias de tus colegas, por ejemplo, me expresaron cómo realmente la clase de literatura produjo una serie de situaciones, por ejemplo, de conocer al otro, o sea, ese otro que yo veía y conocía todos los días.

**Jessica Valdez** No.

**Entrevistador** ¿Eso no te paso a ti?

**Jessica Valdez** No, eso no me pasó a mí.

**Entrevistador** O sea, a ellos confesarse a través, yendo un poquito más íntimo con la literatura, ¿ellos conocían a las personas un poquito más?

**Jessica Valdez** Por lo menos yo te puedo decir que yo no viví esa experiencia, también te digo: María Amalia tiene algo y yo también esa parte la he visto si bien es cierto que yo siento que en mi época estaba la riqueza que era ella en aula y quien te corregía los trabajos era ella y tu trataba de dar lo mejor de ti porque era ella y hoy día eso no está tanto, también es cierto que a medida que yo tengo cinco(5) años trabajando aquí yo he visto cómo la clase ha cambiado, cómo ella ha agregado muchísimos elementos que no estaban en mi época.

**Entrevistador** ¿Por ejemplo?

**Jessica Valdez** Bueno, yo cuando llegue a trabajar aquí, vi un tema con una rosa, que ella te daba un pez que hay que cuidar cosa que me he enterado en los pasillos, clase que hace con los tres grupos juntos eran cosas que en mi época no estaban que no existían entonces en, ese sentido, pero de mi grupo, no yo no te puedo decir que eso fuera algo especial que yo pueda decir.

**Entrevistador** ¿Qué? Te voy a hacer dos preguntas para que me dure media hora hablando, eeeh, ¿Qué ha hecho la literatura contigo? ¿Y qué tú has hecho con ella?

**Jessica Valdez** ¿Qué ha hecho la literatura conmigo? Me ha ayudado, me ha ayudado a crecer a tener más conocimiento.

**Entrevistador** ¿Tú sigues?

**Jessica Valdez** De vez en cuando si yo leo, no te voy a decir que leo producciones de literatura así muy profunda pero generalmente si alguien me cuenta un libro o de algo que mira un libro de la literatura que es bueno que te lo lea a veces a la misma María Amalia le pregunto ahí un libro nuevo ha salido algo que tenga que enterarme que tenga que compartir que llame de si yo te soy honesta yo no soy una apasionada de la literatura no es una realidad, es una realidad, o sea, no es algo que a mí me vuelve loca, ni soy una mujer que te va hablar que dura horas yo soy de leer lo que tiene que ver con mi profesión, con lo mío, eso sí yo lo leo mucho, pero en sí yo siento que la literatura en mí caló ¿Por qué? Porque yo tengo respeto hacia la literatura porque yo valoro un buen libro, porque yo recuerdo muchas de mis clases tal cual los cuentos que ella me daba lo simbólico, lo significativo que es eso y para mí fue algo que en su momento yo le saqué provecho con ella y a cualquiera que yo me encuentro le digo que le saqué provecho porque te agrega, ahora yo no he hecho mucho con eso porque honestamente yo no lo he hecho parte de mi vida.

Eeeh, que, ¿qué había hecho la literatura conmigo y que yo he hecho? Yo viendo ahora que tú me lo pregunta yo no he hecho gran cosa con la literatura porque si hubiera hecho algo con ella fuera parte de mi vida y no lo es, ahora que yo siento que María Amalia me dejó que no tenía antes no es parte de mi vida pero cuando me lo encuentro yo lo busco yo lo disfruto cosa que antes era ¡ay qué literatura! Hay un cuento ese libro hay no eso es muy aburrido y ahora mismo no, lo que pasa es que no lo busco ni es parte de mí pero cuando me lo encuentro o me lo plantea, así sí. A mí también me pasó lo diferente a todo el mundo que han entrevistado. Esa asignatura lo que generó fue mucho vínculo con ella como persona y a mí ella sí me dejó mucho pero como persona, es decir, María Amalia no me hizo enamorarme de la literatura pero me



hizo tener pasión por las cosas que hago y que yo creo y yo me defino una mujer muy apasionada y yo lo mío me encanta y mucho yo lo aprendí de ella y el respeto que hay que tener por lo que tú haces, es decir, ¿en qué sentido te lo digo? el mal de María Amalia es el respeto, respetar su hora que fuera sagrada la entrega la exigencia que ella te pedía era un respeto hacia ella hacia lo que ella hacía y eso yo siento que tengo mucho de eso y eso lo siento que lo aprendí de ella

**Entrevistador** Y en tu trabajo como sicóloga, ¿cómo, qué tu piensas que te ha ayudado, por ejemplo los ejercicio ya no únicamente de lectura sino de escritura que tú hiciste?

**Jessica Valdez** Ah, bueno, modestia y aparte yo soy muy buena en eso.

**Entrevistador** ¿En escribir?

**Jessica Valdez** Ahora que tú lo dices quizás verdad, quizás yo no me he dado cuenta que me ha dejado mi aporte, si honestamente de hecho yo no soy muy buena verbalizando lo que siento sin embargo pues escribiéndolo sí, eeh suelo escribir artículos a veces en el periódico eeh, si una que otra vez de mi tema, aquí para el colegio que hay algo para el mapamundi y el faromundi yo he escrito y eso me gusta y la verdad no se me da mal, honestamente lo es que la redacción, la ortografía , coordinar las ideas eso es eso a mí es algo que me gusta bastante.

**Entrevistador** Yo pienso que eso es...

*Final de la entrevista*

## ENTREVISTA 10

**Entrevistador** Alberto Lara, Alberto, si mañana, esta es una entrevista de literatura realmente, si mañana fuéramos a, si pusiéramos un examen y hay una pregunta en el examen: “¿qué es la literatura? No para ti, sino objetivamente, ¿qué es la literatura, cómo tú la definirías?

**Alberto Lara** Eeh, primero, eeh se va a tener que empezar con la letra que son representaciones simbólicas de las palabras y después, cómo se utilizan esas letras para crear ideas, pero no, o sea, no solamente tiene que haber, no solamente escrito tiene que haber, o sea, eeh, tiene que haber como un mensaje, tiene que haber, o sea, vamos a decir un tiene que haber algo más no sé cómo decirlo, o sea, un mensaje tiene que haber, eeh, más elementos como personajes, o sea, como una historia un marco teórico.

**Entrevistador** Y para ti, ¿qué ha sido la literatura? ¿Qué es?

**Alberto Lara** Bueno, o sea, es como un escape del, o sea, de lo cotidiano, porque uno cuando lee uno vamos a decir se mete en el libro y se va, o sea, uno deja de pensar en muchas cosas en muchos problemas quizás en muchas cosas que a uno lo tiene un poco estresado y para mí es como un escape de los problemas, de los problemas cotidianos y del estrés de la vida.

**Entrevistador** Eeh, ¿cuál, cómo fue tu encuentro con la literatura? Es decir, en tu casa, ¿a qué se dedican tus padres?

**Alberto Lara** Mi padre es, eeh, él, bueno, administra una empresa que se llama \_\_\_\_\_ que distribuye artículos escolares y mi mamá trabaja en una tienda de inmuebles de decoración.

**Entrevistador** ¿Y en tu casa había una tradición de leer?

**Alberto Lara** o sea, siempre mi mamá vamos a decir se está leyendo un libro pero dura mucho por terminarlo porque tiene mucha actividad, vamos a decir, ajetreo, vamos a decir así, cuando va de vacaciones lee, cuando se va de viaje lee y mi papá algún libro, pero no, o sea, no hay una tradición.

**Entrevistador** o sea, que tu primer encuentro con la literatura fue aquí en el colegio.

**Alberto Lara** Exacto.

**Entrevistador** ¿Cómo tu viviste la clase de María Amalia?

**Alberto Lara** Eeh, bueno a mí principalmente me gustó mucho cómo ella la daba porque era como primero nos involucraba y dejaba tomar tu propias decisiones y también nos introdujo como a muchos aspectos de la literatura desde, vamos a decir, novelas hasta haikus, y también lo hacía como interesante buscaba actividades para interesarnos y nos enseñaba como a ver cosas que normalmente nosotros no vemos en textos y cosas así.

**Entrevistador** ¿Qué tu piensas que fue la diferencia entre una clase tradicional de literatura y esa que hizo la diferencia?

**Alberto Lara** Primero quien la daba, o sea, porque no es lo mismo la licenciada, porque ella sabe mucho y le busca como de verdad se interesa en que nosotros aprendamos y eso es muy importante, eeh, y eso básicamente, la metodología y las actividades que hacíamos y cómo lo hacíamos.

**Entrevistador** ¿Qué tú piensas que produjo en el grupo esa clase?

**Alberto Lara** Eeh, bueno, o sea, ahora casi todos cuando nos mandan a leer un libro, o sea, en 11 y 12 cuando nos manda a leer un libro, casi todos vamos y sacamos lo que los profesores nos, o sea, sacamos ese mensaje entre líneas casi automáticamente y eeh, también, o sea, sabemos mucha cultura que nos ayuda.

**Entrevistador** Pero en el grupo, por ejemplo, durante el proceso de tu, ¿qué sintió el grupo? O sea, ¿cómo fue la dinámica del grupo?

**Alberto Lara** O sea, el grupo en la clase se ve muy motivado como que siempre mucha gente participaba, quería dar su opinión, quería como que quería destacarse, eeh, o sea, eso mucha gente se quería todo el mundo como que queríamos destacarnos pero como querer dar lo mejor de sí.

**Entrevistador** Ok, ¿tú crees que la literatura te impacto de alguna manera?

**Alberto Lara** Eeh, sí porque los libros que yo he leído vamos a decir porque todos los libros tienen un mensaje si tu lo buscas bien tenga algo que decirte, eeh, uno puede leer un libro y leerlo como por arriba y ya, qué bonita historia, pero si uno lo relaciona con su vida uno puede sacarle muchísimo a un libro o a cualquier poema.

**Entrevistador** ¿En qué te ha servido la literatura en tu propia vida?

**Alberto Lara** Eeh, bueno como yo dije al principio me ayuda como a escaparme de lo, del estrés de la vida y también como, eeh, también ayuda a cómo conectarme con la gente porque si dos personas leen el mismo libro se puede crear como una conversación instantánea y ven cómo y se crea también una conexión, eso ayuda, o sea, ayuda como a conectarte también con mis compañeros vamos a decir todos leemos el mismo libro lo podemos, o sea, discutir.

**Entrevistador** Y la escritura, ¿tú escribiste tu portafolio, cómo te ayudo eso?

**Alberto Lara** Eeh, era como una forma de, eeh, expresarme, tenía dos opciones uno lo podía ver como una tarea, o sea, hacerlo como para salir del paso o uno lo podía coger en serio y de verdad, como hacerlo seriamente y yo muchos lo hice seriamente y, o sea, ahora yo me pongo a ver lo que yo escribí y como que yo me sorprendía de todo lo que yo escribía y como de lo que yo decía y cómo lo expresaba, ayuda mucho.

**Entrevistador** ¿Y a qué tu te piensas dedicar en la vida?

**Alberto Lara** Aah...